

Sukupuolen moninaisuus koululiikunnassa

Peruskoulun liikuntatunnit sukupuolidysforiaa kokeneiden näkökulmasta.

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Laura Virtakoski

Ohjaaja: Liisa Tainio

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelman		
Tekijä - Författare - Author Laura Virtakoski		
Työn nimi - Arbetets titel Sukupuolen moninaisuus koululiikunnassa. Peruskoulun liikuntatunnit sukupuolidysforiaa kokeneiden näkökulmasta.		
Title Gender diversity in physical education. Comprehensive school physical education classes from the perspective of those who have experienced gender dysphoria.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages X s + x 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koululiikunnassa ilmenee monia sukupuoleen liittyviä haasteita. Haasteet voivat osoittautua erityisen ongelmallisiksi ihmisille, jotka kokevat vahvaa sukupuoliristiriitaa. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoisuutta ja keskustelua sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolidysforiasta kasvatuksen kentällä. Lisäksi sen avulla pyrittiin tuomaan esiin sukupuolidysforiaa kokevan näkökulma koululiikuntaan. Tavoitteena oli, että liikuntakasvattajat voisivat ottaa heidän kokemuksensa huomioon tasa-arvoisemman ja sukupuolitietoisemman liikunnanopetuksen mahdollistamiseksi.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen aineistona oli viisi 18-49 vuotiaan sukupuolidysforiaa peruskoulu-aikana kokeneen henkilön haastattelua. Tutkimusaineisto kerättiin syksyn 2019 aikana puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmin. Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin tulkitsevaa fenomenologista analyysimenetelmää.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimustulokset osoittivat, että haastateltavien koululiikuntakeromuksissa ilmeni erilaisia osallistumisrooleja. Osa haastateltavista osallistui aktiivisesti liikuntatuntien toimintaan ja osa taas pyrki pysyttelemään taka-alalla. Lisäksi haastateltavat kokivat koululiikunnassa korostuvan kehollisuuden haasteelliseksi oman kehon muotojen paljastumisen vuoksi. Koululiikuntakokemuksiin vaikuttivat vahvasti liikuntatuntien muut osallistujat, joita olivat vertaiset ja liikunnanopettaja. Vertaiset saattoivat vaikuttaa sekä myönteisesti että kielteisesti liikuntatunneilla viihtymiseen. Tutkimustuloksissa ilmeni myös, että suurin osa haastateltavista kärsi joko sanallisesta tai fyysisestä kiusaamisesta ja/tai syrjinnästä koululiikuntatunneilla. Tulokset osoittivat lisäksi, että pukuhuoneet ja erillisopetuskäytänteet nousivat vallitseviksi teemoiksi, kun haastateltavat pohtivat kaksijakoista sukupuoliajattelua korostavia käytänteitä. Haastateltavat kokivat pukuhuoneet ongelmallisiksi kuulumattomuuden kokemusten, kehon paljastumisen sekä kiusaamisen vuoksi. Erillisopetuskäytänteet taas osoittautuivat kertomuksissa haasteellisiksi, koska niissä korostettiin kaksijakoista sukupuoliajattelua muun muassa liikuntatuntien lajivalinnoissa, pedagogiikassa sekä välineiden käytössä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord sukupuolen moninaisuus, sukupuolidysforia, koululiikunta		
Keywords gender diversity, gender dysphoria, physical education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information -		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Laura Virtakoski		
Työn nimi - Arbetets titel Sukupuolen moninaisuus koululiikunnassa. Peruskoulun liikuntatunnit sukupuolidysforiaa kokeneiden näkökulmasta.		
Title Gender diversity in physical education. Comprehensive school physical education classes from the perspective of those who have experienced gender dysphoria.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages x pp. + x appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Objectives. Previous research has shown that considerable challenges can be found regarding gender within physical education in schools. These challenges can be especially problematic for people who struggle with strong gender incongruence. The mission of this thesis is to describe, analyse and interpret gender dysphoria experiences during physical education in school. The goal of this thesis was to increase awareness and discussion regarding gender diversity and gender dysphoria within the educational field. In addition, this thesis endeavoured to shine light on the experiences of those dealing with gender dysphoria in physical education. The goal was that PE -teachers could learn to acknowledge this group of students to further allow for better equality and gender awareness within physical education.</p> <p>Methods. The research material was provided by interviewing five individuals aged 18-49 who had experienced gender dysphoria during primary and middle school. The research material was gathered during the Fall of 2019 using the semi-structured thematic interview method. The gathered interview material was analysed with an interpreted phenomenological analyse method.</p> <p>Results and conclusion. The results showed that those interviewed had various participation roles with their physical education experiences. Part of those interviewed actively participated during PE -class, whilst others tried their best to stay unnoticed. In addition, those interviewed felt the heightened emphasis of the body problematic, due to the exposure of one's figure. Experiences during physical education were strongly tied to others participating during class, who were one's peers and the PE -teacher. Peers could possibly have a positive or negative affect on one's experiences during PE -class. The research results also showed that the majority of those interviewed suffered from either verbal or physical abuse and/or discrimination during physical education lessons. The results also showed that locker rooms and differentiating teaching practices were central themes when those interviewed reflected on practices that emphasized binary gender roles. Those interviewed experienced locker rooms to be problematic due to feelings of not belonging, revealing one's body and teasing. Segregated PE -classes proved to be problematic among those interviewed due to the emphasize on binary gender roles, which could be seen in what sports were chosen for physical education, what pedagogical choices were made and what material was used.</p>		
Avainsanat - Nyckelord sukupuolen moninaisuus, sukupuolidysforia, koululiikunta		
Keywords gender diversity, gender dysphoria, physical education		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

-

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	SUKUPUOLEN MONINAISUUS.....	3
2.1	Sukupuolen määrittelyä ja sen haasteita.....	3
2.2	Moninaisia sukupuoli-identiteettejä	5
3	KOULULIIKUNTA.....	11
3.1	Koululiikunnan historiaa	11
3.2	Koululiikunnan tehtävät ja tavoitteet.....	13
3.2.1	Liikuntaan kasvattaminen.....	13
3.2.2	Liikunnan avulla kasvattaminen	13
4	KOULULIIKUNNAN HAASTEITA SUKUPUOLINÄKÖKULMASTA	15
4.1	Heteronormatiivisuus	15
4.2	Erillisopetus	17
4.3	Sukupuolen ilmaisuun perustuva kiusaaminen ja syrjintä.....	19
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	22
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
6.1	Tutkimusasetelma.....	23
6.2	Tutkimusjoukko.....	25
6.3	Aineiston keruu	26
6.4	Aineiston analyysi.....	28
7	SUKUPUOLIDYSFORIAA KOKENEIDEN KOULULIIKUNTAKOKEMUKSIA.....	31
7.1	Sukupuolidysforiaa kokenut koululiikunnassa	31
7.1.1	Osallistumisrooli	31
7.1.2	Kehollisuus	33
7.2	Koululiikuntatuntien muut osallistujat	34
7.2.1	Liikunnanopettaja.....	34
7.2.2	Vertaiset.....	36
7.3	Kiusaaminen ja syrjintä	38
7.4	Sukupuolittavat käytänteet.....	41
7.4.1	Pukuhuoneet	41
7.4.2	Erillisopetuskäytänteet	43
7.5	Tulosten yhteenveto	46
8	LUOTETTAVUUS.....	49

8.1 Tutkimuksen luotettavuus	49
8.2 Tutkimuksen eettisyys.....	51
9 POHDINTAA	53
LÄHTEET.....	56
LIITTEET.....	1

1 Johdanto

Tietämys ja keskustelu sukupuolen moninaisuudesta on lisääntynyt viime vuosina niin yhteiskunnallisella tasolla kuin arkipäiväisissä keskusteluissakin. Aiheen ympärille syntyi kuohuntaa erityisesti muutama vuosi sitten, kun opetushallitus julkaisi ”Tasa-arvotyö on taitolaji” -oppaan vuonna 2016 (Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen, Kajander, 2016). Tällöin uutislehdet, lööpit ja vanhempien Facebook -päivitykset täyttyivät kauhisteluista, joissa todettiin, ettei tyttöjä saa enää kutsua tytöiksi eikä poikia pojiksi. Ensimmäisen kerran heräsi silloin myös oma mielenkiintoni aiheeseen.

Sukupuolen moninaisuudella viitataan ihmisen tapaan kokea ja ilmaista sukupuolta monin eri tavoin: ihminen voi kokea ja ilmaista itseään miehenä, naisena, molempina edellä mainittuina tai ei kumpanakaan. Jokainen ihminen sijoittuu osaksi sukupuolen moninaisuutta yksilöllisten kokemustensa perusteella, joskin usein sukupuolen moninaisuudesta puhutaan sukupuolivähemmistöjen yhteydessä. (Lehtonen, 2007, 18.) Sukupuolivähemmistöillä viitataan laajasti ihmisiin, joiden sukupuolta ei voi yksiselitteisesti määritellä mieheksi tai naiseksi ja ihmisiin, jotka kokevat heille syntymässä määritetyn sukupuolen ja koetun sukupuoli-identiteetin välillä ristiriitaa (Aarnipuu, 2008, 67).

Suurin osa ihmisistä kokee sukupuoli-identiteettinsä sopivan heille syntymässä merkittyyn sukupuoleen, jolloin puhutaan cissukupuolisista (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Kenellekään sukupuolen kokeminen tai ilmaisu ei ole täysin ongelmallista, mutta joillekin se on erityisen ongelmallista. Kokemus sukupuolesta voi olla ristiriidassa oman kehon ilmaiseman sukupuolen kanssa. Ristiriitaiset sukupuolikokemukset omaan kehoon, tai sosiaalisiin tilanteisiin liittyen voivat johtaa sukupuolidysforiaan, jolla viitataan sukupuoliristiriidan aiheuttamaan kokonaisvaltaiseen pahan olon tunteeseen (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018).

Kasvatuksen saralla sukupuolen moninaisuuteen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota. Tähän velvoittaakin jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi on asetettu sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja tietoisuuden lisääminen sukupuolen moninaisuudesta (POPS, 2014,16) Koulun arjessa ilmenee kuitenkin yhä monia sukupuolittuneita käytänteitä ja tiloja (Lehtonen, 2010, 87), jotka voivat

osoittautua sukupuolidysforiasta kärsivälle lapselle tai nuorelle hyvinkin haasteellisiksi (Taavetti, 2015, 11).

Koulumaailmasta valikoin tämän tutkimuksen kontekstiksi koululiikunnan. Liikunnan op-
piaineen kentällä lapset ja nuoret mielletään ja luokitellaan useimmiten joko tytöiksi tai
pojiksi, mikä edelleen ohjaa niin liikuntatuntien ryhmäjakoja, kuin toimintaakin (Kokko-
nen, 2017, 456). Vaikka tänä päivänä liikunnanopetus toteutetaan yhä useammin seka-
ryhmissä, ennen 2010-lukua peruskoulunsa käyneet ovat liikkuneet pääosin erillisryh-
missä (Lehtonen, 2003). Vaarana onkin, että lapselle tai nuorelle, jolle syntymässä mää-
rätty sukupuoli ei tunnu omalta, ja joka on käynyt peruskoulun ennen 2010-lukua, kehiti-
tyn negatiivinen suhde liikuntaan näiden kaksijakoista sukupuoliajattelua korostavien
käytänteiden vuoksi.

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää ja kuvailla sukupuolidysforiaa kokeneiden kou-
luliikuntakokemuksia peruskouluajalta. Tutkimuksen avulla on tarkoitus lisätä tietoisuutta
sukupuolen, sukupuolidysforian ja koululiikunnan suhteesta sekä siitä, mitkä tekijät voi-
vat vaikuttaa liikuntakokemuksiin tästä näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset kertovat lii-
kunnanopettajille, mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta kaikki oppilaat voisivat
tasa-vertaisesti nauttia liikuntatunneista sukupuolikokemuksestaan riippumatta.

2 Sukupuolen moninaisuus

Sukupuolen moninaisuuden käsitteellä viitataan sukupuoleen moninaisena ilmiönä, mikä tarkoittaa, että sukupuolia on enemmän kuin kaksi toisilleen vastakkaista ryhmää (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Kaksijakoinen sukupuoliajattelu ei vastaa sukupuolen todellista ilmenemistä, koska ihminen voi kokea ja ilmaista sukupuoltaan monin eri tavoin, eikä esimerkiksi biologinen sukupuolikaan ole aina yksiselitteisesti määriteltävissä (Lehtonen, 2010, 88). Sukupuolen moninaisuus voidaan käsittää erityisesti sukupuolivähemmistöjen ominaisuudeksi, mutta oikeastaan se koskettaa kaikkia ihmisiä – niin enemmistöjä kuin vähemmistöjäkin (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Erityisen näkyväksi kyseisen ilmiön tekevät kuitenkin sukupuolivähemmistöt (Lehtonen, 2007, 18).

Tässä luvussa tarkastellaan sukupuolen moninaisuutta eri näkökulmista. Ensin pohditaan sukupuolen määrittelyä ja sen haasteita, minkä jälkeen paneudutaan tarkemmin sukupuoli-identiteettiin ja sukupuolidysforiaan. Lopuksi esitellään erilaisia sukupuoli-identiteetteihin liitettyjä luokitteluja niin sukupuolienemmistöjen kuin -vähemmistöjenkin osalta.

2.1 Sukupuolen määrittelyä ja sen haasteita

Sukupuolen määrittelyä lähestytään usein biologian kautta. Vilkan (2010, 17) mukaan biologinen sukupuoli muodostuu geneettisestä, hormonaalisesta ja anatomisesta sukupuolesta. Sukupuolen geneettinen ulottuvuus määräytyy hedelmöityshetken kromosomien mukaan: kaksi X-sukupuolikromosomia (XX) viittaa sikiön tytöksi kehittymiseen, kun taas X ja Y kromosomipari viittaa pojaksi kehittymiseen (Kokkonen, 2017, 459). Kromosomit eivät kuitenkaan aina yhdisty joko XY tai XX -pariksi, vaan yhdistelmä voi olla myös jokin muunnelma edellä mainituista (Vilkka, 2010, 17). Anatomisella sukupuolella viitataan sukurauhasiin - kehon ulkoisiin ja sisäisiin rakenteellisiin ominaisuuksiin, jotka alkavat kehittymään sukupuolikromosomien vaikutuksesta (Kokkonen, 2017, 259). Naisen sukurauhasia ovat kohtu, munasarjat, emätin sekä klitoris, kun taas miehen sukurauhasia ovat penis, kivekset, eturauhanen ja rakkularauhaset. Hormonaalisella sukupuolella viitataan munasarjojen tuottamaan estrogeeniin ja progesteroniin sekä kivesten tuottamaan testosteroniin. Vaikka hormonien suhde vaikuttaa biologisen sukupuolen määrittelyyn, suhde on kuitenkin muuttuvainen, eikä hormonien perusteella voida aina luokitella miestä tai naista. (Vilkka 2010, 18.)

Biologinen sukupuoli ei kuitenkaan ole niinkään yksiselitteinen, kuin edellä olevasta voisi päätellä. Biologiset piirteet ilmenevät ihmisissä hyvin eri tavoin. Sukupuolen ulkoiset piirteet eivät ilmene kaikilla samalla tavoin: esimerkiksi parta, ei kasva kaikilla miehillä, eikä kaikille naisille kasva suuret rinnat. Kaikki miehet eivät pysty tuottamaan siittiöitä, eivätkä naiset munasoluja. (Aarnipuu, 2008, 64-65.) Biologista sukupuolta haastavat myös intersukupuoliset ihmiset, joita ei voida syntymässä määritellä biologian perusteella tytöksi tai pojaksi (Pirskanen & Kilpiä, 2019, 5). Intersukupuolinen lapsi määritellään tytöksi tai pojaksi lääkärin toimesta sen perusteella, kumman sukupuolen biologiset piirteet ovat edustetumpia (Vilkka, 2010, 26-27). Lääkärin määritelmä voi kuitenkin osoittautua ristiriitaiseksi lapselle kehittyvän sukupuoli-identiteetin kanssa, mikä voi taas aiheuttaa vahvoja sukupuoliristiriidan kokemuksia.

1970-luvulla naistutkimuksessa yleistyi sukupuolen erottelu kahteen ulottuvuuteen: biologiseen sukupuoleen (*sex*) ja sosiaaliseen sukupuoleen (*gender*) (Lehtonen, 2003, 25; Rossi, 2010, 22). Vilkka (2010, 18) mukaan sosiaalinen sukupuoli kattaa sukupuolen persoonalliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja juridiset ulottuvuudet. Sosiaalisella sukupuolella viitataan myös sukupuolen subjektiiviseen kokemukseen, mikä on jokaisen ihmisen kohdalla ainutlaatuinen (Vilkka, 2010, 18). Aarnipuu (2008, 65) ja Vilkka (2010, 20) toteavat, että vaikka sosiaalinen ja biologinen sukupuoli nähdään erillisinä ulottuvuuksina, sosiaalisen sukupuolen oletetaan yleensä perustuvan biologiseen sukupuoleen. Biologiselta sukupuoleltaan naiseksi todetun henkilön odotetaan käyttäytyvän ja ilmaisevan itseään kulttuurissaan rakennetun naisen roolin mukaisesti. Jokainen voi kuitenkin omaksuman monenlaisia sukupuolirooleja, biologisesta sukupuolesta riippumatta (Vilkka, 2010, 19).

Sukupuolen jakoa biologisen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen on kuitenkin kritisoitu. Butler (2006, 54-44) toteaa biologisen sukupuolen kahtiajaon johtavan siihen, että myös sosiaalisia sukupuolia oletettaisiin olevan vain kaksi. Näin ollen syntyy ajatus siitä, että sosiaalinen sukupuoli on biologisen sukupuolen heijastama ja raamittama, mikä ei vastaa elettyä todellisuutta. Lisäksi Butler (2006, 54-55) kyseenalaistaa biologisen sukupuolen luonnollisuuden ja universaaliuuden toteamalla sen olevan tieteellisessä keskustelussa tuotettua, palvelee sekä poliittisia että yhteiskunnallisia tarpeita. Tästä hän johtaakin päätelmän, että biologinen sukupuoli on yhtä kulttuurisesti rakentunut kuin sosiaalinen sukupuoli. (Butler, 2006, 54-55). Butler (2006, 79) myös toteaa, ettei sukupuoli ole substantiivi, kokoelma pysyviä ominaisuuksia eikä myöskään ”kokoelma vapaasti kelluvia

ominaisuuksia”. Sen sijaan hän luonnehtii sukupuolta performatiiviksi – tekemiseksi, jota rakennetaan jatkuvasti, eikä olemiseksi, joka pysyy.

2.2 Moninaisia sukupuoli-identiteettejä

Sukupuoli-identiteetillä viitataan ihmisen subjektiiviseen kokemukseen omasta sukupuolesta, tai sukupuolettomuudesta (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Kokemus voi vastata syntymässä määriteltyä sukupuolta, olla ristiriidassa sen kanssa, tai olla täysin kaksijakoisen sukupuolijaon ulkopuolella (Jämsä, 2008b 34). Vilka (2010, 46) esittää, että sukupuoli-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät. Biologiset ominaisuudet, omat tiedot ja taidot, tunteet, ympäröivä kulttuuri sekä sosiaalinen ympäristö ovat rakentamassa omaa kokemusta sukupuolesta niin tietoisesti kuin tiedostamattakin (Vilka, 2010, 46). Hidalgo, Ehrensaft, Tishelman, Clark, Garofalo, Rosenthal, Spack & Olson (2013, 286) muistuttavat lisäksi, että se, miten ihminen ilmaisee sukupuoltaan, tulee erottaa sukupuoli-identiteetin käsitteestä. Sukupuoli-identiteetti tarkoittaa sitä sukupuolta, jota yksilö *on*, kun taas sukupuolen ilmentäminen tarkoittaa tapaa, jolla sukupuolta *tuodaan esiin* (Hidalgo ym., 2013, s. 286.) Sukupuoli-identiteettiä voi ilmaista esimerkiksi vaatetuksella, puhetyylillä, ilmeillä ja eleillä. Ilmaisua voi tapahtua joko tietoisella, tai tiedostamattomalla tasolla (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018.) Huomattavaa tietenkin on, että osa ihmisistä ei halua tuoda sukupuoltaan esiin omassa ilmaisussaan ollenkaan (Jämsä, 2008b, 34).

Suurin osa ihmisistä kokee sukupuoli-identiteettinsä sopivan heille syntymässä määriteltyyn sukupuoleen ja siihen kulttuurissa liitettyihin odotuksiin. Tällaiseen sukupuoli-identiteettiin viitataan käsitteellä cissukupuolinen. Cis -etuliite on vastakohta etuliitteelle trans: se tarkoittaa latinaksi tällä puolen olevaan, kun taas trans tuolla puolen olevaa. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018.) Osalle ihmisistä, transsukupuolisille, koettu sukupuoli ei vastaa syntymässä määritettyä sukupuolta, jolloin puhutaan sukupuoliristiriidasta. Sukupuoliristiriidan kokemukset muodostuvat sukupuolelle liitettyjen odotusten sekä oman sukupuolikokemuksen välisestä suhteesta (Vilka, 2010, 97).

Vahvat sukupuoliristiriidan kokemukset voivat aiheuttaa sukupuolidysforiaa, jolla viitataan kokonaisvaltaiseen pahan olon tunteeseen, mikä johtuu siitä, ettei syntymässä määritetty sukupuoli vastaa koettua sukupuolta (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Sukpuolidysforia eritellään usein kehodysforiaksi ja sosiaalseksi dysforiaksi, joista ensimmäisellä viitataan kehon sukupuolitettuihin piirteisiin kohdistuviin in-

hon ja ahdistuksen tunteisiin. Sosiaalisella dysforialla taas viitataan sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviin ahdistuksen ja pahan olon tunteisiin, jotka johtuvat siitä, ettei tilanteissa tulla nähdyksi omana itsenään. (Hästbacka & Sirén, 2017, 12.) Sukupuolidysforian kokemukset ovat kuitenkin aina yksilöllisiä. Osa ihmisistä ei koe kehodysforiaa ollenkaan, ja toisille se voi olla hyvin rajoittava tekijä elämässä. Samoin myös sosiaalinen dysforia voi olla toiselle merkittävä ahdistuksen aiheuttaja ja toiselle ei juurikaan (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018.)

Sukupuolidysforia voi ilmetä varhaislapsuudessa, murrosiässä tai vasta aikuisuudessa. Lapsuudessa sukupuolidysforia voi näkyä esimerkiksi lapsen toiveena käyttää vastakkaisen sukupuolen ilmaisuun liitettyjä vaatteita tai hiustyyliä, tai haluna tulla kutsutuksi vastakkaiseen sukupuoleen liitettyllä nimellä. Nuoruudessa ja aikuisuudessa sukupuolidysforia vaikuttaa ihmisiin eri tavoin. Se voi heijastua sukupuolen ilmaisutapaan, käyttäytymiseen, vaatetukseen ja minäkuvaan. Jotkut ihmiset pukeutuvat vaatteisiin, jotka eivät vastaa syntymässä määritellylle sukupuolelle ominaisia vaatteita ja osa tekee sosiaalisen transition, jolloin nimi ja juridinen sukupuoli muutetaan koettua sukupuolta vastaavaksi. Jotkut taas tekevät lääketieteellisen transition sukupuolenkorjausleikkauksen, ja/tai hormonihoitojen keinoin. (Parekh, 2016.)

Sukupuolivähemmistöihin katsotaan kuuluvan ihmiset, jotka kokevat heille syntymässä määritetyn sukupuolen ja kokemansa sukupuoli-identiteetin välillä olevan jonkinlainen ristiriita. Lisäksi käsitteellä viitataan ihmisiin, joiden biologinen sukupuoli ei ole syntymässä tai myöhemmin yksiselitteisesti määriteltävissä mieheksi tai naiseksi (Aarnipuu, 2008, 67-68). Sukupuolivähemmistöihin luetaan kuuluvaksi transihmiset, eli transsukupuoliset, muunsukupuoliset ja transvestiitit, sekä intersukupuoliset (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Aarnipuu (2008, 67-68) toteaa, että sukupuoleltaan moninaisten ihmisten kategorisointi on itsessään hieman ristiriitaista, sillä se ei edesauta ilmiön monimuotoisuuden ja laajuuden tunnistamista. Onkin syytä nostaa esiin, että kategorioista huolimatta jokaisella ihmisellä on oikeus määritellä itse oma sukupuoli-identiteettinsä, tai olla määrittelemättä (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018).

Jämsä (2008a, 21) esittää, että sukupuoleltaan moninaiset ihmiset eivät ole tarpeeksi näkyvillä, koska ihmisen sukupuoli-identiteetti ei välttämättä näy ulospäin ollenkaan. Näkymättömyys voi johtaa siihen, ettei ilmiötä nähdä todellisena asiana, tai siihen, ettei siitä puhuta lainkaan (Jämsä, 2008a, 21). Tässä tutkielmassa esitellään sukupuolivähemmistöihin liitettyjä luokituksia niiden problemaattisuudesta huolimatta siksi, että sukupuolen

moninaisuus tulisi näkyväksi todellisena ilmiönä ja siksi, jotta tietämys ja ymmärrys aiheesta lisääntyisi.

Transihmisyys

Transihminen on yläkäsite, jolla viitataan kaikkiin niihin ihmisiin, joiden sukupuolen kokemus ja identiteetti eroavat ajoittain tai aina odotuksista, joita heidän syntymässä määritetylle sukupuolelle asetetaan (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018; Huuska, 2008, 28; Jämsä, 2008b, 34). Sukupuolen kokemus voi ylittää mies-nainen-kategorisoinnin rajat joko kategoriasta toiseen, tai kokonaan niiden ulkopuolelle (Jämsä, 2008b, 34). Transihmisiin nähdään kuuluvan transsukupuoliset, muunsukupuoliset ja transvestiitit. Ihminen, joka ei koe olevansa sukupuoli-identiteetiltään cissukupuolinen, ei kuitenkaan välttämättä määrittele itseään myöskään transihmiseksi. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018.)

Transsukupuolinen henkilö ei koe sukupuoli-identiteettiään syntymässä määritettyä sukupuolta vastaavaksi. Henkilön sukupuoli-identiteetti voi tässä tapauksessa olla mies, nainen ja/tai jotain muuta. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018.) Transsukupuolisuuteen viitattiin ennen käsitteellä transseksuaalisuus (Huuska, 2008, 53), mutta sitä pidetään nykyään loukkaavana ja vanhentuneena käsitteenä (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018), koska transsukupuolisuus ei liity ihmisen seksuaaliseen suuntautumiseen. Aarnipuun (2008, 72) arvioi, että Suomessa on arviolta tuhansia transsukupuolisia ihmisiä.

Transsukupuolisten sukupuolen ristiriita voi näkyä monissa elämänvaiheissa monin eri tavoin. Oman kehon osat ja sukupuolipiirteet voivat tuntua inhottavilta ja kehoon kuulumattomilta. Monet transsukupuoliset kokevat esimerkiksi murrosiän tuomat muutokset erittäin ahdistavina. Keho on tuntunut kehittyvän ikään kuin väärään suuntaan, mikä järkyttää ja vieraannuttaa omasta kehosta. (Aarnipuu, 2008, 72.) Lisäksi odotetut sukupuolirolit voivat tuntua loukkaavilta ja erilaiset sosiaaliset tilanteet ahdistavilta. Ristiriidan kokemukset voivat aiheuttaa vahvaa psyykkistä pahan olon tunnetta, jota henkilö ei välttämättä osaa yhdistää sukupuoliristiriitaan. (Huuska, 2008, 53.)

Sukupuoliristiriidan kokemukset voivat alkaa jo varhaislapsuudessa (Huuska, 2008, 50; Vilka, 2010, 29), tai vasta aikuisiällä (Aarnipuu, 2008, 72). Vilkan (2010, 29) mukaan lähes kymmenesosa lapsista tuo esiin toiveita toisena sukupuolena olemisesta. Vaihe

voi olla ohimenevä, mutta kyse voi olla myös pysyvästä sukupuoli-identiteetistä ja transsukupuolisuudesta (Huuska, 2008, 50). Sukupuoliristiriitaa kokevan lapsen elämä saattaa näyttää ulospäin täysin tavanomaiselta, mutta todellisuudessa lapsi saattaakin kokea erilaisia erilaisuuden, toiseuden ja vierauden kokemuksia itselle ristiriitaisessa kehossa (Vilkka, 2010, 29-30).

Usein sukupuoliristiriidan aiheuttamat tunteet helpottuvat vain sukupuolen korjaamisella, jolloin keho korjataan vastaamaan omaa sukupuoli-identiteettiä (Aarnipuu, 2008, 73). Korjausprosessin lääketieteellinen ulottuvuus toteutetaan hormonihoidoilla tai kirurgisilla toimenpiteillä (Vilkka, 2010, 37). Näistä hormonihoidot ovat monelle korjausprosessin merkittävin vaihe ja kirurgiset toimenpiteet vain symbolinen muutos (Aarnipuu, 2008, 73). Osalle taas kirurgiset toimenpiteet ovat välttämättömiä oman hyvinvoinnin kannalta. Lääketieteellisen ulottuvuuden lisäksi korjausprosessin juridinen ulottuvuus koetaan tärkeäksi, jolloin nimi ja henkilötunnus vaihdetaan sukupuoli-identiteettiä vastaavaksi (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018; Huuska, 2008, 54).

Muunsukupuolisuudella taas viitataan ihmisen ei-binääriseen sukupuolen kokemiseen (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Muunsukupuolisen sukupuoli-identiteetti voi sisältää sekä mieheyttä että naiseutta, olla jotain niiden väliltä, tai jotain niiden ulkopuolelta (Vilkka, 2010, 40). Kuitenkaan kaikki ihmiset, jotka eivät koe kuuluvansa binääriseen nais-miesjakoon eivät välttämättä tunnista itseään myöskään muunsukupuolisiksi. Binäärisen sukupuolijaon ulkopuoliseen sukupuolen kokemiseen viitattiin suomen kielessä ennen käsitteellä *transgender* (esim. Lehtonen, 2010, Aarnipuu, 2008, Vilkka, 2010), mikä aiheutti osin hämmennystä, sillä kyseisellä käsitteellä viitataan englannin kielessä kaikkiin transihmisiin. Väärinkäsitysten ja -käytön myötä suomen kieleen kehitettiin muunsukupuolisuus -käsite, jonka tarkoitus on kuvata selkeämmin ei-binääristä sukupuolen kokemusta. Osalle transgender on käsitteenä kuitenkin yhä paras kuvaamaan kokemusta omasta sukupuolesta. (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018.)

Muunsukupuolisten ihmisten ruumiillisten sukupuoliominaisuuksien korjaamisen tarve on hyvin yksilöllinen (Lehtonen, 2010, 89). Osa kokee tarvitsevansa lääketieteellisiä hoitoja, jotta ruumis vastaisi paremmin koettua sukupuolta, osa taas ei (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Esimerkiksi syntymässään pojaksi määritelty ihminen voi kokea itsensä enemmässä määrin maskuliiniseksi naiseksi, jolloin itsensä eheäksi tunteminen vaatii naishormoneja. Muunsukupuolisen hoitamaton ja ristiriitainen koke-

mus omasta sukupuolesta voikin olla verrattavissa transsukupuolisten vahvoin sukupoliristiriitakokemuksiin. (Aarnipuu, 2008, 79.) On kuitenkin tärkeä huomata, että muunsukupuoliseksi itsensä kokeva ihminen ei ole kuitenkaan transsukupuolinen, eikä muunsukupuolisuutta voi päätellä esimerkiksi ihmisen ulkomuodon perusteella (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018).

Viimeiseksi transihmisiin mukaan lukeutuvat *transvestiitit* ovat henkilöitä, jotka kokevat tarvetta ilmaista syntymässä määrätylle sukupuolelle ”vastakkaista” sukupuolta esimerkiksi pukeutumalla, laittautumalla ja eläytymällä (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Transvestiitit voivat olla niin naisia kuin miehiä, joskin enemmistö heistä on miehiä (Lehtonen, 2010, 89; Huuska, 2008, 57). Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskuksen mukaan (2018) transvestiitit ovat yleensä sinut heille syntymässä määritetyn sukupuolen kanssa, eivätkä he koe tarvetta sukupuolen korjaukseen. Heille on kuitenkin tärkeää, että heidät kohdataan siinä sukupuolella, jota he kussakin tilanteessa ilmaisevat (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018).

Huuska (2008, 57) toteaa, että esimerkiksi transvestiittimiesten motiivi naiseuden ilmaisusta vaihtelee. Osa ilmaisee pukeutumalla ja elehtimällä omaa identiteettiään ja persoonaansa, osa kokee emotionaalista tai seksuaalista mielihyvää ja osa taas kokee miesroolista ja arjesta irtautumisen rentoutumisen keinona (Huuska, 2008, 57; Vilkkä, 2010, 43). Transvestisyyden merkitykset ja motiivit voivat myös muuttua elämän aikana. Esimerkiksi transvestiittipoikien ensimmäiset tyttöroolikokeilut voivat sijoittua jo noin 10 vuoden ikään, jolloin tyttönä leikkiminen tuottaa iloa ja mielihyvää, kun taas myöhemmin murrosiässä naisellisuuden ilmaiseminen voi tuottaa seksuaalista mielihyvää (Lehtonen, 2007, 28).

Intersukupuolisuus

Intersukupuolisuudella viitataan erilaisiin kehon muunnelmiin liittyen geneettiseen, anatomiseen ja hormonaaliseen sukupuoleen (Vilkkä, 2010, 26). Nämä variaatiot voivat liittyä kromosomeihin, hormonitoimintaan, sukuelimiin, tai muihin sukupuolitettuihin kehonpiirteisiin (Pirskanen & Kilpiä, 2019, 5). Arviot intersukupuolisten yleisyydestä vaihtelevat 0,02:sta prosentista 1,7:ään prosenttiin, sillä muunnelmat eivät välttämättä ilmene heti syntymässä (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018; Vilkkä, 2010, 26). Osa ihmisistä elää koko elämänsä tietämättä intersukupuolisuudestaan. Toisille se selviää murrosiässä ja joillekin taas vasta aikuisuudessa. Täten intersukupuolisuuden yleisyyden arviointi on haastavaa. (Pirskanen & Kilpiä, 2019, 5.)

Intersukupuolisuus voi ilmetä syntymässä esimerkiksi niin, että henkilöllä on sukupuolirauhasina sekä munasarjat että kivekset, ainoastaan yksi toimiva sukupuolirauhanen, tai ei yhtäkään. Intersukupuolisella ihmisellä voi olla myös molempien sukuelinten piirteitä kehossa, joskin useimmiten toisen sukupuolen ominaisuudet ovat hallitsevimpia (Vilka, 2010, 26). Murrosiässä intersukupuolisuus voi ilmetä esimerkiksi siinä, ettei tytöksi määritetyn nuoren kuukautiset tai rintojen kasvu käynnisty, tai vastaavasti siinä, että ne käynnistyvät, vaikka nuori on määritetty syntymässä pojaksi (Lehtonen, 2007, 24-25).

Intersukupuolisuus nähdään lääketieteissä korjausta ja hoitoa vaativana häiriönä (Aarnipuu, 2008, 69). Monimuotoiset sukuelimet omaava lapsi pyritään pikaisesti ”korjaamaan” näyttämään joko tytöksi tai pojaksi (Aarnipuu, 2008, 69) vaikka elimissä ei varsinaisesti ole toiminnallisia ongelmia (Huuska, 2008, 52). Monet intersukupuoliset toivoisivat hoitokäytäntöjen muutosta siihen suuntaan, että vain lääketieteellisesti välttämättömät leikkaukset sallittaisiin. Tämän taustalla on ajatus ruumiin itsemääräämisoikeudesta: jokaisella tulisi olla oikeus päättää omista hoitotarpeista tai niiden tarpeettomuudesta (Aarnipuu, 2008, 69; Huuska, 2008, 52).

3 Koululiikunta

Koululiikunnalla viitataan opetussuunnitelman normittamaan oppiaineeseen, jota opetetaan peruskoulun kaikilla luokka-asteilla (Jaakkola, Liukkonen, Sääkslahti, 2017, 17). Tässä luvussa tehdään katsaus suomalaisen koululiikunnan historiaan, minkä tavoitteena on antaa peilauspintaa myös tänä päivänä toteutettavaan koululiikuntaan (Lahti, 2017, 24). Lisäksi perehdytään tämän päivän koululiikunnan tehtäviin ja tavoitteisiin.

3.1 Koululiikunnan historiaa

Suomalaisella koululiikunnalla on pitkät ja monimuotoiset perinteet, joissa on nähtävissä erilaisia vaiheita ja painotuksia. Jo melkein 200 vuotta sitten vallinnut huoli lasten ja nuorten fyysisen toimintakyvyn ylläpitämisestä johti uuden oppiaineen – voimistelun – syntyyn. Koululiikunta alkoi todellakin voimisteluna, joka tuli suomalaisten oppikoululaitosten opetussuunnitelmiin jo vuonna 1843. (Lahti, 2017, 24-25.) Pakolliseksi aineeksi se asetettiin parikymmentä vuotta myöhemmin vuoden 1866 kansakoululaissa (Meinander, 1992, 289). Koululiikunta koski kuitenkin ainoastaan yläalkeiskoululaisia ja lukiolaisia poikia, sillä alempien asteiden oppilaiden ja tyttöjen ei katsottu tarvitsevan koululiikuntaa ollenkaan. Tytöille suotiin mahdollisuus ohjattuun koululiikuntaan vasta myöhemmin vuonna 1872. (Ilmanen & Voutilainen, 1982, 22, 165; Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 29.)

1800-luvun loppupuolen voimistelutuntien sisällöt koostuivat pääosin vapaaliike- ja telinevoimistelusta, leikeistä ja miekkailusta (Koivusalo, 1982). Vuosisadan vaihteessa sisältöjä päätettiin rikastaa pallopeleillä, hiihdolla, luistelulla, painilla ja yleisurheilulla. Tyttöjen ja poikien voimistelutunneissa oli kuitenkin sisällöllisiä eroja: miekkailua harjoiteltiin ainoastaan poikien voimistelutunneilla ja poikien ottelunomaisten leikkien sijaan tytöt opettelivat laululeikkejä. Poikien liikuntaohjelmaan vuosisadan vaihteessa sisällytetyt pallopelit yleistyivät tytöillä vasta 1910-luvulla. Telinevoimistelu yleistyi pojilla 1850-luvulla, mutta tytöillä vasta 1890-luvulla. Lisäksi leikit ja pallopelit kuuluivat ainoastaan tytökoulujen ala- ja keskiluokkien ohjelmaan, kun taas pojat leikkivät ja pelasivat kaikilla luokkatasoilla. (Koivusalo, 1982, 121-126.)

Liikunnanopetuksen ryhmäjako toteutui pitkälti samalla tavalla kuin nykyäänkin: alaluokilla opetus toteutettiin pääosin niin, että tytöille ja pojille oli yhteiset tunnit, yläluokilla erikseen. Yläluokilla lajit kuitenkin vaihtelivat maalaiskoulujen ja kaupunkikoulujen välillä. Pelit ja leikit kuuluivat kaikkien koululaisten liikuntatunteihin, mutta esimerkiksi luisteluun

ja uintiin oli mahdollisuus ainoastaan kaupungeissa. Poikia rohkaistiin yleisurheilun ja jalkapallon pariin, kun taas tytöille painotettiin pesäpallon pelaamista. (Meinander, 1992, 291.)

Ensimmäisen ja toisen maailmansodan välisenä aikana voimistelutuntien sisältöihin liitettiin yhä enemmän urheilua, joskin perinteistä voimistelua pidettiin yhä yleisenä liikuntamuotona (Lahti, 2017, 27). Käytännön opetuksessa se näkyi kuitenkin melko hitaasti ja ainoastaan poikien liikuntakasvatuksessa. Tyttöjen kohdalla urheilun esteeksi asettui vanhemmat ja opettajat, jotka näkivät kilpaurheilun sotivan biologiaa vastaan ja uhkaavan tyttömyisyyttä ja kehittyvää naisellisuutta. Vaikka asenteet tyttöjen urheilemisesta muuttuivat ajan saatossa, oli urheilun osuus oppikoulutyttöjen liikuntakasvatuksessa silti huomattavasti vähäisempi kuin poikien liikuntakasvatuksessa aina 1960-luvulle saakka. (Meinander, 1992, 296.)

1930-luvun lopulla sodan pelossa liikuntakasvatuksen kustannuksella toteutettiin myös maanpuolustusopetusta, jossa harjoiteltiin muun muassa suunnistamaan ja retkeilemään topografikarttojen ja marssikompassien avulla. Mitä lähemmäs talvisotaa menttiin, sitä enemmän opetukseen sisältyi myös esimerkiksi ensiaputaitojen, itsesuojelun ja pelastustoimintataitojen harjoittelua. Taitojen lisäksi maanpuolustusopetuksen nähtiin voimistavan kansallista taisteluhenkeä ja -moraalia. Maanpuolustusopetus säilyi liikuntakasvatuksen sisältönä aina jatkosodan loppumiseen asti, vuoteen 1944. (Meinander, 1992, 299-300.)

1960-luvulla asetetun peruskoulu-uudistuksen myötä koululiikunta muuttui: tavoitteellisuutta, kasvatuksellisuutta ja suunnitelmallisuutta alettiin korostaa opetuksessa ja viikkotuntimäärää vähennettiin (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 136-138; Meinander, 1992, 289). Vaikka liikunnan tuntimäärät vähenivät oppikoulutunteihin verrattuna, lajivalikoima monipuolistui. Samalla voimistelun asema heikkeni huomattavasti, etenkin pojilla. Lisäksi erillisten arvosanojen sijaan voimistelusta ja urheilusta sai yhteisen arvosanan. 1970-luvun lopulla myös taitoihin alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Lajin ja sen tarpeiden sijaan keskiöön tulikin oppilas, hänen tarpeensa ja kehittämisensä. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 136-138.)

3.2 Koululiikunnan tehtävät ja tavoitteet

Tänä päivänä koululiikunnan tehtävä on laajentunut oppilaiden fyysisen toimintakyvyn ylläpitämisestä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. Opetuksessa pyritään tukemaan niin fyysistä, sosiaalista kuin psyykkistä toimintakykyä ja myönteistä kehokuvan muodostumista (POPS, 2014, 148). Näiden tehtävien voidaan nähdä toteutuvan myös kahden ulottuvuuden kautta, joista ensimmäinen on liikuntaan kasvattaminen ja toinen liikunnan avulla kasvattaminen (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 14).

3.2.1 Liikuntaan kasvattaminen

Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan niiden tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista, jotka liittyvät liikunnan harrastamiseen, terveellisiin elämäntapoihin ja omaan hyvinvointiin (Jaakkola ym., 2017, 14-15). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS (2014, 148) esittää myös, että liikuntaan kasvattaminen edellyttää fyysisen toiminnan mahdollistamista, motoristen perustaitojen oppimista sekä erilaisten fyysisten ominaisuuksien harjoittelemista. Jaakkola ym. (2017, 15) kuitenkin toteavat, etteivät pelkästään koululiikuntatunnit riitä erilaisten liikuntataitojen oppimiseen, tai fyysisen toimintakyvyn kehittämiseen. Sen sijaan tuntien tehtävänä on tarjota tukea ja mahdollisuuksia taitojen harjoitteluun ja ohjata toimintakyvyn kehittämistä (Jaakkola ym., 2017, 15).

Liikkumisen mahdollistaminen ei välttämättä vielä itsessään johda tulevaisuudessa liikunnalliseen elämäntapaan, sillä siihen vaaditaan myös myönteistä suhtautumista liikuntaan. Täten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 148) painottaakin, että liikunnan oppiaineessa on tärkeää luoda yksittäisiin liikuntatunteihin liittyviä ympäristöjä, joissa oppilailla on mahdollisuus myönteisiin liikuntakokemuksiin. Vaikka koululiikunnalla on fyysisen ulottuvuuden lisäksi muitakin tärkeitä tehtäviä, on liikunnan ja fyysisen toimintakyvyn ylläpitämisen tärkeys yhä merkittävä. Lapset ja nuoret liikkuvat yhä vähemmän, minkä vuoksi koululiikunnan rooli fyysisen toimintakyvyn ylläpitämisessä ja elinikäisen fyysisen aktiivisuuden rakentamisessa on kasvanut. (Laakso, 2007, 19.)

3.2.2 Liikunnan avulla kasvattaminen

Liikunnan avulla kasvattamisella viitataan koululiikunnan hyödyntämistä lapsen ja nuoren kasvun ja kehityksen tukemiseen muullakin, kuin fyysisen toimintakyvyn ulottuvuudella (Jaakkola ym., 2017, 15). Liikunta tarjoaakin monenlaisia mahdollisuuksia esimer-

kiksi ryhmässä työskentelyn ja vuorovaikutuksen kehittämiseen (Laakso, 2007, 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan liikunnan kehittävän myös muun muassa vastuullisuutta, pitkäjänteisyyttä, ja tunnetaitoja (POPS, 2014, 148).

Koululiikunnan avulla tuetaan myös myönteisen minäkäsityksen rakentumista (POPS, 2014, 148), mikä edistää hyvinvointia ja auttaa muun muassa käsittelemään kehoon kohdistuvia paineita (Jaakkola ym., 2017, 15). Myönteinen minäkäsitys koostuu positiivisesta suhtautumisesta ja luottamuksesta omaan kehoon, sosiaalisiin taitoihin ja itseen. Nämä ominaisuudet muodostavat kokonaisuuden, jota Jaakkola ym. (2017) pitävät keskeisenä persoonallisuuden kehittymisen tekijänä. Koululiikunnassa minäkäsityksen tukemista voidaan kehittää muun muassa kannustamalla yrittämiseen ja itsevertailuun ja mahdollistamalla pätevyyden erilaisissa liikuntatehtävissä. (Jaakkola ym., 2017, 15-16.)

Toisaalta erilaisissa liikuntatilanteissa pyritään kehittämään myös eettistä ajattelua. Liikuntatuntien leikit ja leikkimieliset kilpailutilanteet antavat tilaisuuksia pohtia oikean ja väärän sekä itsekkyyn ja oikeudenmukaisuuden välisiä suhteita (Jaakkola ym., 2017, 15-16). Laakso (2007, 22) kuitenkin muistuttaa, että nämä tilaisuudet voivat kumoutua nopeasti, mikäli esimerkiksi oppilaiden välillä ilmenee liiallista kilpailullisuutta. Tavoitteena kuitenkin on, että oppilas kokee olevansa hyväksytty ja tasavertainen ryhmän jäsen (Jaakkola ym., 2017, 16).

Laakso (2007, 19) esittää, että koululiikunnan avulla voidaan edistää myös monia muita perusopetuksen tavoitteita, mikäli opetus toteutetaan ne tiedostaen. Koululiikunnassa sukupuoli nousee monin tavoin esiin, minkä vuoksi siihen liittyvien tavoitteiden huomioiminen opetuksessa on tarkoituksenmukaista (Berg, 2010, 82). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) perusopetuksen tehtävänä on muun muassa tukea oppilaan sukupuoli-identiteetin rakentumista, tuoda sukupuolen moninaisuus näkyväksi, purkaa sukupuolittuneita käytänteitä ja asenteita sekä edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (POPS, 2014, 148, 28, 30, 18). Kuten Laakso (2007, 19) toteaa, tavoitteiden toteuttaminen kuitenkin vaatii liikunnanopettajalta herkkyyttä huomioida nämä tekijät omassa opetuksessa ja tuoda se ilmi erilaisissa tilanteissa.

4 Koululiikunnan haasteita sukupuolinäkökulmasta

Koululiikuntaa ja sukupuolta käsiteltäessä on syytä paneutua myös niiden välisiin suhteisiin. Tässä luvussa tarkastellaan koululiikunnassa ilmeneviä haasteita sukupuolinäkökulmasta. 2000-luvun tutkimustiedon valossa haasteiksi nousivat heteronormatiivisuus, liikunnan erillisopetuskäytänteet sekä sukupuolen ilmaisuun perustuva kiusaaminen ja syrjintä.

4.1 Heteronormatiivisuus

Heteronormatiivisuudella tarkoitetaan ajattelumallia, jossa seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuutta ei tunnisteta ja vain tietynlainen sukupuoli ja seksuaalisuuden ilmaisu ja kokeminen hyväksytään ja nähdään arvostettavana (Lehtonen, 2010, 87). Heteroseksuaalinen halu nähdään suorassa suhteessa kahteen sukupuoleen, mieheen ja naiseen, mikä ylläpitää kaksijakoista sukupuoliäjtettä (Larsson, Redelius & Fagrell, 2011, 70). Heteronormatiivisuuteen liittyy vahvasti myös sukupuolinormatiivisuus, jossa tunnistetaan vain miehet ja naiset - miehet maskuliinisina ja naiset feminiinisinä. (Lehtonen, 2010, 87.) Heteronormatiivisuus on sukupuolen moninaisuudelle hyvin haitallista, koska se heikentää moninaisuuden huomaamista ja ihmisten mahdollisuutta tulla kohdatuiksi omana itsenään (Kilpiä, 2011, 263).

Heteronormatiiviset käytänteet ja ajatusmallit näkyvät koulukontekstissa niin toimintata-voissa, vuorovaikutuksessa, kuin ihmisten ajattelussakin. Näitä, jopa itsestään selvinä pidettäviä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä normituksia ylläpidetään päivittäin sekä oppilaiden että opettajien toimesta. (Lehtonen, 2006, 53-54.) Taavetin (2015, 81) tutkimuksessa nuoret kokivat opetuksen heteronormatiiviseksi ja sukupuolen moninaisuuden poissulkeväksi. Esimerkiksi oppikirjoissa esiintyvät heteropariskunnat ja erilliset moninaisuudelle jätetyt kappaleet korostavat moninaisuuden erilaisuutta ja heteronormatiivisuutta (Kilpiä, 2011, 263). Ylläpitämisen lisäksi heteronormatiivisuutta kuitenkin myös haastetaan päivittäin, mutta haastaminen ei ole läheskään niin näkyvää ja kuuluvaa kuin ylläpitäminen. (Lehtonen, 2006, 53-54.)

Koululiikunnan kontekstissa heteronormatiivisuus näkyy monessa eri ilmiössä. Ruotsalaisessa koulukontekstissa tehdyn tutkimuksen mukaan (Larsson, Fagrell & Radelius, 2009, 9) liikunnanopettajat pitivät poikia kykeneväisempinä liikunnassa kuin tyttöjä. Poikien valta-asemaa pidettiin tässä itsestään selvänä ja luonnollisena asiana. Tytöt nähtiin homogeenisenä, poikia heikompana ryhmänä, joiden tehtävänä on päättää kykenevätkö

he pelaamaan ”oikeiden” pelaajien – poikien – kanssa. Ilmiöstä tekee mielenkiintoisen juuri tutkimuksen ruotsalainen konteksti, jossa liikunnanopetus on toteutettu yhteisopetuksena jo suhteellisen kauan. (Larsson, ym., 2009.)

Kielenkäytössä heteronormatiivisuus näkyy erilaisissa ilmaisuissa. Esimerkiksi ilmaisua ”heität kuin tyttö” käytetään haukkumasanana, jonka taustalla on ajatus tytöille tunnusomaisesta, huonosta heittotyylistä. Lisäksi esimerkiksi englanninkielinen ”That’s so gay” -ilmaisua käytetään kuvailemaan miehen toimintaa naisellisena, typeränä ja arvottomana. Amerikkalaisessa kontekstissa tämä ilmaisu kohdistetaan muun muassa tanssista pitäviin poikiin. (Garcia, 2011, 48.) Muita heteronormatiivisuutta ylläpitäviä ilmaisuja ovat esimerkiksi ”naisten punnerrukset” (Valley j& Graber, 2017, 502) ja ”poikatytöksi” nimitys, jonka taustalla on käsitys maskuliinisia piirteitä ilmaisevista tytöistä, jotka pärjäävät hyvin liikunnassa (Garcia, 2011, 48).

Heteronormatiivisuus voi näkyä myös liikuntatuntien ulkonäkökulttuurissa. Larssonin ym. (2011, 73-74) tutkimuksessa heteronormatiivisuus ilmeni tyttöjen ja poikien tavassa selittää pukeutumistaan ja ulkonäköään liikuntatunneilla. Tytöt esimerkiksi ilmaisivat, että jokainen saa jättää jalkakarvansa ajelematta ja käyttää shortseja halutessaan, mutta kukaan ei niin tee – koska kukaan ei halua. Vastaavasti pojat perustelivat kireiden housujen käyttöä sillä, että niitä saa halutessaan käyttää, mutta koska ne eivät ole mukavat, niitä ei käytetä. Näissä ilmaisuissa heteronormatiiviset käytänteet puettiin jokaisen oppilaan omiksi valinnoiksi, vaadittavuuden tai pakottavuuden sijaan. Kireiden housujen tai shortsien käyttö – eli valtavirrasta poikkeaminen – merkitsee kuitenkin jotain erikoista ja erilaista. (Larsson, Redelius & Fagrell, 2011, 73-74.)

Niin ikään liikkumisen tavat voivat heijastaa heteronormatiivisuutta. Larssonin ym. (2011, 75) tutkimuksessa pojat kokivat tanssimisen helpommaksi, mikäli he pystyivät lisäämään liikkeisiin maskuliinisia elementtejä, kuten nopeutta ja voimaa. Kuitenkin mitä enemmän tanssissa painotettiin rytmiä, koordinaatiota ja ilmaisua, sitä vaikeammaksi he kokivat tanssiliikkeiden toteuttamisen ja sitä skeptisemmiksi heidän asenteensa muuttuivat (Larsson, Redelius & Fagrell, 2011, 75). Myös Garcia (2013, 48) toteaa liikkumisen tavoissa sukupuolittuneisuutta. Poikien sukupuolelle ominaisia liikkeitä kuvataan koordinoituiksi ja räjähtäviksi, kun taas tyttöjen liikkeitä kuvataan rytmisiksi ja tasaisiksi. Larssonin ym. tutkimuksessa (2009) liikunnanopettaja ohjeisti poikaoppilaan demonstroimaa liikettä kertomalla, mitä tytöiltä odotetaan ja mitä pojilta. Pojilta vaadittiin liikkeeltä huomattavasti enemmän haastavuutta kuin tytöiltä ja tausta-ajatuksena oli se, että tytöt eivät heikkoutensa takia kykene haastavampaan. (Larsson, Fagrell & Radelius, 2009, 12.)

Bergin (2007, 36) tutkimuksessa heteronormatiivisuus tuli näkyväksi liikuntatuntien sisällöissä. Tyttöjen ja poikien ryhmille oli yhteneviä sisältöjä, mutta erontekojakin tehtiin, esimerkiksi luistelussa, jossa pojat pelasivat jääkiekkoa ja tytöt jääpalloa. Lisäksi, tyttöjen liikunnassa toteutettiin aerobicia, musiikkiliikuntaa, sulkapalloa, leikkejä, kuntopiirejä ja kuntosalilla käyntiä, jotka eivät sisältyneet poikien liikuntatunteihin. Myös liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011) tulokset osoittivat, että tyttöjen ja poikien liikuntatuntien sisällöissä oli eroja ja erot mukailivat Bergin (2007, 36) tutkimustuloksia. Seuranta-arvioinnin mukaan tytöillä oli poikia enemmän aerobicia, kuntopiiriä, tanssia ja musiikkiliikuntaa ja lisäksi myös voimistelua, ringetteä, luistelua, suunnistusta, yleisurheilua ja rentoutusharjoituksia. Sen sijaan poikien liikuntatunnit koostuivat enimmäkseen pallopeleistä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 87.)

Heteronormatiivisuus koskettaa kaikkien elämää, mutta erityisen merkityksellistä se voi olla transihmisille. Koulun oppilaita pidetään usein automaattisesti kulttuurin hyväksymiä sukupuolirooleja toteuttavina yksilönä. Tämän kaltainen ajattelu ei tunnista sukupuolen moninaisuuden kirjoa ja näin ollen vaikeuttaa sukupuolisesti moninaisia oppilaita ilmaisemaan itseään. Lisäksi heteronormatiivisuudesta puhuttaessa huomio kiinnittyy usein tyttöjen ja poikien eroihin, jolloin transihmiset saatetaan jättää kokonaan huomiotta, tai heidät nähdään ongelmallisina. (Lehtonen, 2006, 49.)

4.2 Erillisopetus

Suomalaisessa koulukontekstissa liikunnanopetus on pitkään toteutettu alakoulun kolmannelta luokalta eteenpäin pääosin sukupuolittain jaotelluissa ryhmissä ja useimmiten myös niin, että miesopettajat opettavat poikaryhmiä ja naisopettajat tyttöryhmiä (Lehtonen, 2003, 89).

Johansson ym. (2011, 246) perustelevat tutkimuksessaan erillisopetusta sillä, että tytöt ja pojat eroavat liikunnanopetuksen näkökulmasta lähtökohdiltaan ja tarpeiltaan. Poikien todetaan olevan kiinnostuneempia liikuntatuntien fyysisyydestä ja kisailusta, kun taas tyttöjen kiinnostus kohdistuu liikunnan terveyttä ja hyvinvointia tukeviin vaikutuksiin. Näin ollen tyttöjen liikunnanopetuksessa voidaan tämän tutkimuksen valossa painottaa terveyden ja hyvinvoinnin teemoja ja poikien tunneilla taas enemmän pelailua, kisailua ja fyysisiä haasteita. (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki, 2011, 246.) Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 123) lisäävät vielä, että erillisryhmäopetus mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten kehitys- ja taitotasojen huomioimisen tehokkaammin. Bergin ja Lahelman tutkimuksessa (2010, 36) liikunnanopettajat puolustivat erillisopetusta sillä,

että se valmistaa oppilaita murrosiän mukana tuomiin psyykkisiin ja fyysisiin muutoksiin, jotka muovaavat tytöt ja pojat hyvin erilaisiksi. Nämä muutokset johtavat opettajien mukaan siihen, että ”pojat ovat poikia” ja ”tytöt ovat tyttöjä”, minkä takia opetus tulisi erityisesti yläkoululuokilla järjestää erillisryhmissä (Berg & Lahelma, 2010, 36).

Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 120) esittävät myös, että erillisopetus ehkäisee sukupuolten välisten voimaerojen korostumisen, joka voisi joissain tilanteissa johtaa turvallisuusriskeihin. Samoin toteavat myös Hillin, Hannonin ja Knowlesin (2012, 283) tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat, jotka olivat huolissaan sekaryhmäopetuksen turvallisuudesta. Kyseisessä tutkimuksessa liikunnanopettajat suosittelivat erillisopetusta etenkin jalkapallossa ja koripallossa, jotka koettiin vaarallisina ja paljon kontaktia sisältävinä lajeina. Tätä ajatusta haastaa kuitenkin esimerkiksi Buzuvis (2011, 10), jonka mukaan tämän kaltainen huoli turvallisuudesta ja reiluudesta pohjautuu harhaiseen oletukseen miessukupuolen liikunnallisesta ylivoimasta.

Kansainvälisessä tutkimuksessa on pureuduttu muun muassa tyttöjen palloiluryhmiin: korealaisessa kontekstissa tytöt viihtyivät paremmin, yrittivät enemmän ja kokivat vahvemmin pätevyyttä sukupuolijaotellussa, ainoastaan tytöistä muodostetussa palloiluryhmässä (Luy & Gill, 2011, 255). Amerikkalaisessa tutkimuksessa tytöt ja pojat pitivät erillisopetusta toisinaan parempana vaihtoehtona, koska vuorovaikutus oman sukupuolen kanssa koettiin helpompana, muun kuin oman sukupuolen läsnäolo koettiin epämukavana ja liikunnan oppimisympäristö koettiin kaiken kaikkiaan mukavampana omaan sukupuoleen perustuvassa ryhmässä (Osborne, Bauer & Sutliff, 2002, 88). Hillin ym. (2012) tutkimuksessa liikunnanopettajat totesivat tyttöjen ja poikien saavan paremman hyödyn erillisopetusryhmissä, koska näissä ryhmissä oppilaat voivat kehittää taitojaan paremmin ja saavat enemmän sosiaalista tukea verrattuna yhteisopetusryhmiin (Hill, Hannon & Knowles, 2012, 283).

Kokkonen (2015, 463) haastaa erillisryhmiä puoltavat perustelut toteamalla, että erillisryhmäopetuksen perustelut ovat kyseenalaisia, koska kotimainen tutkimusnäyttö erillisryhmäopetuksen paremmuudesta on olematonta ja kansainvälinenkin tutkimus hyvin niukkaa ja osin ristiriitaista. Erillisryhmäopetusta tuleekin problematisoida, sillä sitä puoltavat argumentit heijastavat käsitystä sukupuolista sisäisesti yhtenevinä ja toisistaan eroavina ryhminä. Tämän kaltainen käsitys ei vastaa todellisia, heterogeenisiä oppilasryhmiä. Oppilaiden jakaminen sokeasti tyttöihin ja poikiin aiheuttaa sen, ettei sukupuoliluokkien sisällä ilmeneviä eroja tai yksilöiden mieltymyksiä oteta huomioon (Lehtonen,

2003, 91). Myös Turpeinen ym. (2011, 33) pitävät erillisopetusta merkittävänä sukupuolistavana tekijänä koulussa. Miten käy tanssista nauttiville pojille tai fyysisistä pallopeleistä pitäville tytöille, mikäli tytöt ja pojat jaetaan absoluuttisesti kahteen, toisistaan erillisiin ryhmiin?

Erillisopetuksen ongelmallisuus nousee vahvasti esiin sukupuolivähemmistöjen näkökulmasta. Kokkosen (2017, 467) mukaan erillisryhmissä toteutettava liikunnanopetus ei lähtökohtaisesti vahvista sukupuolivähemmistöihin kuuluvien lasten hyvinvointia, eikä tarjoa positiivisia liikuntakokemuksia tai -muistoja. Sukupuolijaon mukaan järjestettävä opetus vahvistaa ajatusta vain kahden sukupuolen olemassaolosta (Kiilakoski, 2012, 23) ja niiden vastakkainasettelusta (Lehtonen, 2003, 17-91), eikä näin ollen tunnista sukupuolen moninaisuuden mahdollisuutta oppilasryhmässä. Lisäksi, erillisryhmät voivat olla haastavia sukupuolivähemmistöille, koska sukupuolivähemmistöä edustavat oppilaat saattavat joutua osallistumaan juuri sen sukupuolen mukaiseen opetusryhmään, johon he eivät koe kuuluvansa (Kokkonen, 2017, 467).

4.3 Sukupuolen ilmaisuun perustuva kiusaaminen ja syrjintä

Sukupuolen ilmaisuun perustuvaa kiusaamista ja syrjintää ilmenee koulumaailmassa melko yleisesti (Alanko, 2014). Garcia (2011, 48) esittää, että oppilaat, jotka eivät toimi oletettujen sukupuoliroolien mukaisesti ovat usein kiusaamisen ja nimittelyn kohteena. Kiusaamisen kohteeksi joutumiseen saattaa riittää se, että pojan sukupuolen ulkonäöllinen ilmaisu ei ole tarpeeksi maskuliinista (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 55), tai se, että hän valitsee liikuntatunneilla ”tyttöjen lajin” (Devis-Devis, Pereira-Garcia, Lopez-Canada, Perez-Samaniego & Fuentes-Miguel, 2018, 109). Alangon (2014) sateenkaarinuorten hyvinvointia tarkastelevassa tutkimuksessa taas erityisesti transnuoret joutuivat kiusaamisen kohteeksi.

Koululiikunnassa oletuksista poikkeava sukupuolen ilmaisu ja siihen liittyvä kiusaaminen voi näkyä liikuntatuntien joukkuejakotilanteissa viimeisten joukossa valitsemisessa ja muiden oppilaiden käsityksissä syrjityn liikunnallisesta lahjattomuudesta (Kokkonen, 2012, 36). Devis-Devisin ym. tutkimuksessa (2018, 111-112) kiusaamisen kohteeksi joutuivat transsukupuoliset oppilaat, jotka eivät käyttäytyneet liikuntatunneilla sukupuoliroolien mukaisesti sekä oppilaat, jotka eivät halunneet pelata heille määrättyssä, sukupuolen perusteella jaetussa liikuntaryhmässä. Samassa tutkimuksessa raportoitiin siitä, että

eräs transsukupuolinen joutui fyysisen väkivallan uhriksi siksi, että hän halusi pelata jalkapalloa muiden poikien kanssa (Devis-Devis, Pereira-Garcia, Lopez-Canada, Perez-Samaniego & Fuentes-Miguel, 2018, 112).

Myös liikunnanopettajan taholta ilmenevää syrjintää tapahtuu koululiikunnassa. Kokkonen tutkimuksessa (2012) noin kymmenesosa vastanneista oli havainnut liikunnanopettajan luoneen väheksyviä ja halveksuvia katseita sekä kertoneen heitä loukkaavia vitsejä ja tarinoita vähintään muutaman kerran vuodessa. Lisäksi lähes kymmenesosa vastaajista kertoi liikunnanopettajansa todenneen oppilaan sukupuolen ilmaisutavan olevan vain ohimenevä aihe ja käskenyt rajoittaa pukeutumista, tai jotain muuta sukupuolen ilmaisun kannalta merkittävää ilmaisukanavaa.

Espanjalaisessa tutkimuksessa (Devis-Devis, Pereira-Garcia, Lopez-Canada, Perez-Samaniego & Fuentes-Miguel, 2018) taas liikunnanopettajat ylläpitivät kaksijakoista sukupuolijakattelua jakamalla yhteisopetusryhmänsä usein sukupuolijaoteltuihin ryhmiin ja antamalla ryhmille eri aktiviteetteja poikien liikunnallista ylivoimaa korostaen. Samassa kontekstissa oppilaiden toiveet osallistua toisen ryhmän aktiviteetteihin kumottiin, koska opettajat kokivat sen epäsovelia. (Devis-Devis ym., 2018.) Liikunnanopettajan syrjivä käyttäytyminen voi johtaa liikuntatunneille menemisen pelkoon ja täten luvattomiin pois-saoloihin. Valitettavaa on, että koulujen ja oppilaitosten liikuntatunneilla koettu liikunnanopettajan syrjiä käyttäytyminen niellään usein vähin äänin. Kokkonen (2012) tutkimukseen osallistuneista syrjintää kokeneista 90 % ei ryhtynyt puolustamaan oikeuksiaan tai jakamaan tietoa sukupuoleen liittyvistä asioista. (Kokkonen, 2012, 41.)

Sukupuoleen kohdistuva syrjintä voi olla myös välillistä. Välilliseen syrjintään viitataan silloin kun oletettavasti puolueeton käytäntö asettaakin jonkun ihmisen epäsuotuisaan tilanteeseen verrattuna muihin ihmisiin (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019). Koululiikunnan kontekstissa sukupuoleen perustuva välillinen syrjintä ilmenee esimerkiksi pukuhuonekäytänteissä (Kokkonen, 2012; Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011). Kokkonen (2012) tutkimukseen osallistuneet kokivat pukuhuoneiden sukupuolittumisen haastavana: he eivät päässeet kokemalleen sukupuolelle osoitettuihin tiloihin, vaan joutuivat käyttämään heille väärän sukupuolen pukuhuoneita. Sukupuolittuneiden pukuhuoneiden aiheuttamat vaikeat tilanteet ratkaistiin useissa tapauksissa käyttämällä WC-tiloja yksityisinä pukuhuoneina, tai vaihtamalla liikuntavaatteet jo ennen kouluun tuloa. (Kokkonen, 2012, 37.)

Koulun liikuntatunneilla ilmenevä sukupuoleen ilmaisuun perustuva kiusaaminen ja syrjintä tulee ottaa vakavasti. Se voi johtaa muun muassa liikuntatuntien välttelemiseen, tai kokonaan koulusta pois jäämiseen, mikä taas lisää syrjäytymisen riskiä (Alanko, 2014, 28). On tärkeää huomata, että sukupuolivähemmistöille liikuntatunnit osoittautuvat erityisen ongelmallisina ja ahdistavina (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 68). Liikunnassa arvioidaan muista oppiaineista poiketen ruumiin suoritusta (Berg, 2010, 82), minkä vuoksi sukupuoli, kehollinen ilmaisu ja oletuksista poikkeaminen korostuu liikuntatunneilla vahvasti. Täten se voi asettaa esimerkiksi sukupuolidysforiaa kokevan oppilaan hyvin epämiellyttäviin tilanteisiin.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksia. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoisuutta ja keskustelua sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolidysforiasta kasvatuksen kentällä. Lisäksi sen avulla pyritään tuomaan esiin sukupuolidysforiaa kokevan näkökulma koululiikuntaan, jonka liikuntakasvattajat voisivat ottaa huomioon tasa-arvoisemman ja sukupuolitietoisemman liikunnanopetuksen mahdollistamiseksi. Tutkimustehtävän pohjalta tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät:

1. Miten sukupuolidysforiaa kokeneet analysoivat omaa toimintaansa, osallisuuttaan ja rooliaan liikuntatunneilla?
2. Miten sukupuolidysforiaa kokeneet näkevät muiden liikuntatunneille osallistuneiden toiminnan ja merkityksen omille liikuntakokemuksilleen?
3. Minkälaisia kaksijakoista sukupuolta korostavia käytänteitä sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksissa ilmenee?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia viidellä yksilöhaastattelulla, joita analysoidaan tulkitsevan fenomenologisen analyysin keinoin. Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksen toteutustavat.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimusprosessin kulkua ja siihen liittyviä valintoja. Ensin esittelen tutkimusasetelman, joka pohjautuu laadulliseen tutkimusmenetelmään, tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin. Tämän jälkeen kuvailen aineiston koontiprosessia ja esittelen tutkimukseen osallistuneet haastateltavat tarkemmin. Lopuksi kuvaan aineiston analyysivaihetta ja sen menetelmällisiä valintoja.

6.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan todellisen elämän ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 157). Taustalla vallitsee ajatus siitä, että todellisuus on hyvin moninainen, erilaisten merkitysten muodostama kokonaisuus. (Hirsjärvi ym., 2007, 157; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen, 2011, 81-82). Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan kokonaisvaltaisen todellisuuden kuvaamisen lisäksi yksilön subjektiivista kokemusta. Ihmisen nähdään tässä tutkimussuuntauksessa rakentavan omaa todellisuuttaan kokemustensa, havaintojensa ja toimintojensa kautta, jotka muodostuvat suhteessa aikaan ja paikkaan (Ronkainen ym., 2011, 82-83).

Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa merkittävä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) toteavat, että tutkijan omat käsitykset ja merkitykset vaikuttavat aina laadullisen tutkimuksen tuloksiin. Tutkimustulokset eivät voi siis koskaan olla puhtaasti objektiivisia, koska ne muodostuvat tutkijan subjektiivisen ymmärryksen ja sen kautta rakennetun tutkimusasetelman kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 20). Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin enemmän todellisten asioiden paljastamiseen kuin totena pidettyjen hypoteesien testaamiseen (Hirsjärvi, ym., 2007, 157, 160).

Tämän tutkimuksen teoreettismetodologisena viitekehyksenä on laadullinen tutkimusmenetelmä, tulkitseva fenomenologinen analyysi (eng. *interpretative phenomenological analysis*), josta käytetään yleisesti lyhennettä IPA. IPA-menetelmässä ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset kertovat asioista, joita he ovat kokeneet. Tutkijan rooli on analysoida näitä kokemusten tulkintoja ja tehdä niistä omat tulkintansa pyrkien kuitenkin säilyttämään kokemukset mahdollisimman autenttisina. (Smith, Flowers & Larkin, 2009, 3.) IPA-menetelmä tunnistaa sen, että pääsy toisen kokemuksiin riippuu aina kertojasta ja siitä, mitä hän haluaa kokemuksistaan kertoa. Täten tutkijan pitää tulkita kertomuksia

ymmärtääkseen kokemuksia mahdollisimman syvällisesti. (Smith ym., 2009, 3.) IPA-menetelmässä tiedon rakentuminen perustuu kolmeen tieteenfilosofiaan: fenomenologiaan, hermeneutiikkaan ja idiografiaan (Smith ym., 2009, 11-39).

Fenomenologia keskittyy ihmisten kokemusten tutkimiseen. Kyseisen tieteenfilosofian sisällä on monia eri painotuksia, mutta niitä kaikkia yhdistää kuitenkin kiinnostus siitä, minkälaisia kokemuksia ihmisillä on ja miten ne rakentuvat ympäröivässä maailmassa (Smith ym., 2009, 11). Kokemuksellisuus ymmärretään fenomenologiassa ihmisen ja maailman suhteen perustana. Fenomenologit näkevät, että maailma ilmenee havaitsijalleen aina jollain tapaa merkittävänä. Erilaisten kiinnostuksenkohteet, pyrkimykset ja uskomukset ohjaavat sitä, millaiseksi ihmisen todellisuus rakentuu. Nämä ihmisen antamat merkitykset muodostavat kokemuksia, jotka taas rakentavat omaa todellisuutta. (Laine, 2010, 29.) Vaikka fenomenologiassa painotetaan yksilön ainutlaatuisuutta ja hänen muodostamia merkityksiä maailmasta, ei sosiaalisen ympäristön merkitystä myöskään vähätellä: mitkään merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ne rakentuvat yhteisöissä, joissa kasvamme (Laine, 2010, 30).

Hermeneutiikka perustuu ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaan. Hermeneuttisessa tutkimuksessa pohditaan muun muassa kysymyksiä siitä, onko ihmisten alkuperäisiin kokemuksiin mahdollista päästä käsiksi tulkintojen avulla ja miten konteksti vaikuttaa sekä kokemuksiin että tulkintoihin (Smith ym., 2009, 21-22). IPA-menetelmässä hermeneuttinen ulottuvuus ilmenee vuorovaikutuksessa esiin tulevissa ilmaisuissa. Haastateltava kuvailee kokemuksiaan ja tutkija tulkitsee näitä ilmaisuja yrittäen saavuttaa mahdollisimman aidon tulkinnan (Laine, 2011, 31). IPA-asiantuntijat toteavatkin, että tutkijalla on kyseisessä menetelmässä tuplahermeneuttinen (eng. *double hermeneutic*) rooli: hän yrittää tulkita haastateltavan tulkintaa omista kokemuksistaan (Smith ym., 2009, 3).

Kolmas IPA-menetelmässä vaikuttava tieteenfilosofia on idiografia, joka painottaa erityiseen (eng. *particular*) keskittyvää tutkimusotetta. Idiografisissa tutkimuksissa pyritään kuvaamaan tarkasti tiettyä tutkimuskohdetta rajatusta näkökulmasta. IPA-menetelmässä tämä näkyy siten, että tutkimuksen analyysi toteutetaan yksityiskohtaisesti ja systemaattisesti. Lisäksi se näkyy menetelmän tavassa tunnistaa ilmiöön liittyvien kokemusten ainutlaatuisuus tiettyjen ihmisten ja tietyn kontekstin näkökulmasta. (Smith ym., 2009, 29.) Erityisten kokemusten tutkiminen ei tuota universaaleja ja yleistettäviä tutkimustuloksia, mutta se ei olekaan idiografian, tai IPA-menetelmän tarkoitus.

Tiivistetysti tulkitseva fenomenologinen analyysi IPA on kiinnostunut yksityiskohtaisista tutkimuksista, jotka kohdentuvat ihmisten kokemiin yksilöllisiin kokemuksiin erilaisista ilmiöistä. Vaikka tutkija tekee aina omat tulkintansa kerrotuista kokemuksista, IPA-menetelmässä tutkimus pyritään toteuttaa niin pitkälle kuin mahdollista niin, että kokemukset tulevat esiin mahdollisimman todenmukaisina ennalta määriteltujen kategorioiden sijaan. (Smith ym., 2009, 32.) Tämä ideologia toimii ohjenuorana myös tässä tutkimuksessa, jossa kokemukset ovat pääosassa.

6.2 Tutkimusjoukko

Smith ym. (2009, 51) toteavat, että mikäli tutkimuksessa hyödynnetään IPA-menetelmää, olisi sopiva haastateltavien määrä kolmesta kuuteen henkilöä. Tämän pohjalta lähdin kartoittamaan noin kuutta henkilöä tutkimukseen. Julkaisin Facebookin Sateenkaari-Suomi -ryhmään haastattelukutsun, jossa kerroin melko laajasti tutkimukseni taustasta, haastattelutilanteesta sekä omista motiiveistani tutkimuksen tekoon. Päädyin rajaamaan tutkimusjoukon sukupuolidysforiaa kokeviin, sillä en tahtonut määritellä kenenkään sukupuoli-identiteettiä, tai käyttää käsitteitä, joita joku voisi pitää loukkaavina. Tavoitteenani oli, että haastattelukutsu ei jättäisi mitään arvailun varaan ja täten madaltaisi kynnystä osallistua tutkimukseen. Ryhmään julkaistun kutsun kautta minulle ilmoittautui kolme haastateltavaa. Loput kaksi haastateltavaa ilmoittautui yhden jo ilmoittautuneen haastateltavan kautta, joka jakoi haastattelukutsuni omalla Facebook-sivullaan.

Näin ollen tutkimukseen valikoitui viisi 18-49 vuotiasta sukupuolidysforiaa kokenutta henkilöä. Seuraavaksi esittelen tutkimukseen osallistuneet henkilöt tarkemmin. Kaikkien haastateltavien nimet on vaihdettu anonymiteetin suojaamiseksi. Pysin valikoimaan sukupuolineutraaleja nimiä, jotta en luokittelisi nimivalinnoillani heitä mihinkään sukupuoleen. Haastateltavien perustietojen lisäksi esittelen lyhyesti heidän kokemuksiaan sukupuolidysforiasta, omasta sukupuoli-identiteetistä ja suhteesta liikuntaan. Tarkemmat esittelyt ovat tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisia, koska esittelyjen kautta myös tulososio aukeaa lukijalle paremmin. Lisäksi koin, että haastateltavat ansaitsevat tulla nähdyksi muinakin, kuin haastattelunumeroina.

Paju on 33-vuotias. Pajun sukupuolidysforian kokemukset alkoivat jo lapsena. Nykyisin hän ei koe tarvetta luokitella itseään. Omien sanojensa mukaan hän ei koe itseään täysin mieheksi, tai naiseksi, joskin enemmässä määrin mieheksi. Hän on kuitenkin sinut itsensä kanssa, eikä koe, että asialle pitäisi tehdä mitään. Hän on käynyt peruskoulunsa pää-

kaupunkiseudun ulkopuolella 90-luvulla. Liikunta on ollut Pajulle aina merkittävä osa elämää ja liikuntaharrastuksia on kertynyt monenlaisia. Liikkumisesta on ollut paljon apua myös ADHD:n kanssa, joka Pajulla on lapsena todettu. Koululiikunta ei ole kuitenkaan ollut Pajulle mieluisaa.

Laine on 49 vuotias. Hänellä oli sukupuoliristiriidan kokemuksia jo 4-5 vuotiaana. Laineen sukupuoli-identiteetti ei ole koskaan ollut hänelle täysin selvää, mutta tällä hetkellä hän kuvailee sitä ei-binääriseksi. Laine kuitenkin korostaa, että hänen sukupuolensa on ajassa ja paikassa muuttuva. Laine on käynyt peruskoulua 70-luvulla pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Hän ei koe tulleen liikunnallisena esille, eikä liikunta ole ollut lapsuudessa hänelle tärkeää. Koululiikunnasta Laineella on pääosin ikäviä kokemuksia. Myöhemmin aikuisuudessa Laine on löytänyt liikunnan ilon ja avun elämäänsä.

Puro on 18-vuotias transsukupuolinen mies. Puron sukupuolidysforian kokemukset alkoivat murrosiässä, kehon muutosten myötä. Hän on käynyt peruskoulun pääkaupunkiseudun ulkopuolella 2000-luvulla. Purolla ei ole lapsuudessa ollut liikuntaharrastuksia, eikä hän juuri pitänyt liikunnan oppiaineesta koulussa. Nykyään Puro käy aika ajoin kuntosalilla, joskin kokee sen epämukavaksi pukuhuonevalinnan takia.

Havu on 20-vuotias. Havu alkoi kärsimään sukupuolidysforiasta noin 5-vuotiaana. Hän kokee olevansa sukupuoli-identiteetiltään mies, mutta toteaa sukupuolen riippuvan siitä, kuka sitä häneltä kysyy. Identiteetin luokittelu ei ole Havulle tärkeää, mutta maskuliinisuus on kuitenkin olennainen osa häntä. Havulla ei ole lapsuudessaan ollut varsinaisia liikuntaharrastuksia, mutta hän on aina pitänyt liikkumisesta ja koululiikunnasta. Nykyään Havu harrastaa kuntosalilla käymistä ja roller derbyä.

Elo on 19-vuotias. Hänelle sukupuolidysforiaa aiheutti murrosikä ja sen tuomat kehon muutokset. Hän kuvailee itseään keskeneräiseksi transmieheksi. Elo on aloittanut hormonihoidot ja vaihtanut nimeään. Liikuntaharrastukset eivät ole olleet osa Elon lapsuutta, mutta hän on kuitenkin pitänyt liikkumisesta ja tiedostaa sen hyödyt. Elo on myös viihtynyt liikuntatunneilla. Liikuntaharrastuksien aloittamista on rajoittanut sukupuolijakoryhmissä ja pukuhuoneissa. "Valmistuttuaan" Elo toivoo aloittavansa liikuntaharrastuksen.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluin syksyllä 2019. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelumenetelmällä, jota IPA-asiantuntijat Smith, Flowers ja

Larkin (2009, 4) ohjaavat käytettäväksi kyseistä analyysimenetelmää hyödyntävissä tutkimuksissa. Puolistrukturoidun teemahaastattelun puolistrukturoitu ulottuvuus ilmenee siinä, että vaikka kaikilta haastateltavilta kysytään samoja asioita, haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Teemahaastattelun ulottuvuus taas näkyy siinä, että haastattelu on etukäteen kohdennettu tiettyihin teemoihin. Tarkkojen kysymystenasettelujen sijaan teemahaastattelussa pyritäänkin siihen, että fokuksen kohteeksi otetut teemat tulevat haastattelussa käsitellyiksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47-48.)

Haastattelurungon teema-alueet muodostuivat tutkimuskysymysten, teorian ja tutkimustiedon perusteella (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 66). Teema-alueita tarkensivat haastattelukysymykset, jotka merkitsin myös haastattelurunkoon (liite 1). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 66) esittävät, että haastattelun teemat tarkentuvat kysymyksiksi vasta haastattelutilanteessa. Aloittelevana tutkijana koin kuitenkin helpommaksi, että teemat ja kysymykset oli kirjattu jo haastattelurunkoon. Teemahaastattelutilanteessa ei ollut kuitenkaan merkityksellistä, kysyttiinkö kysymykset kaikilta samassa muodossa, tai tulivatko kysymykset samassa järjestyksessä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48).

Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joista neljä kasvotusten ja yksi puhelimitse. Teema-haastattelu vaatii hyvän kontaktin haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme, 74), minkä vuoksi pyrin toteuttamaan kaikki haastattelut kasvokkain. Välimatka yhden haastateltavan ja minun välillä oli kuitenkin niin pitkä, että haastattelin häntä puhelimitse. Haastattelutilanteen mukavuuden lisäämiseksi jokainen haastateltava sai itse valita haastattelupaikkansa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 74). Toin esille myös, että minulla oli mahdollisuus varata suljettu ryhmätyötila kirjastosta. Näin ollen kolme haastattelua toteutettiin kahvilassa ja yksi suljetussa ryhmätyötilassa. Ennen haastattelun varsinaista aloittamista kerroin vielä haastattelun kulusta ja haastattelurungosta pääpiirteittäin. Kerroin myös haastateltaville äänitysmenetelmästäni ja ilmoitin sanovani, kun äänitys alkaa ja loppuu. Tällä pyrin luomaan turvallista ja mukavaa ilmapiiriä haastattelulle.

Haastattelut äänitettiin sekä puhelimen että kannettavan tietokoneen äänitysohjelmalla. Haastatteluäänitteiden litteroinnin tarkkuustaso määritteli tutkimusongelman ja valitun analyysimenetelmän perusteella (Ruusuvuori, 2010, 424). Tämän tutkimuksen fokuksena on se *mitä* ihmiset kertovat kokemuksistaan, eikä esimerkiksi se, *miten* he niistä kertovat. Näin ollen litteroinnin ei tarvitse olla niin yksityiskohtaista. (Ruusuvuori, 2010, 425.) Päädyin litteroimaan haastatteluäänitteet sanatarkkuudella. Toisin sanoen merkit-

sin litteraatteihin kaikki haastattelussa ilmenneet puheenvuorot sanatarkasti täytesanoineen, mutta karsin esimerkiksi pitkät tauot ja eleet. Tulosluvussa ilmeneviä haastattelukatkelmia on muokattu luettavampaan muotoon poistamalla täytesanoja, kuten ”niinku” ja ”tota” pyrkien kuitenkin pitämään katkelmat mahdollisimman alkuperäisissä muodoissa. Osaan katkelmista on lisätty hakasuluilla [] tarkentavia määreitä, jotta lukija ymmärtää varmasti mistä katkelmassa puhutaan. Lisäksi osaa katkelmista on lyhennetty, mikä on merkitty suluilla ja kolmella pisteellä (...). Näin pyrittiin saamaan esiin katkelman keskeinen sisältö.

6.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysiä ohjasi tulkitseva fenomenologinen analyysimenetelmä IPA. Kyseisen menetelmän analyysiprosessi aloitetaan uppoutumalla haastateltavan maailmaan, eli tutustumalla haastatteluaineistoon perinpohjaisesti (Smith, Flowers & Larkin, 2009, 82). Pyrin syventymään jokaiseen haastatteluun yksi kerrallaan niin, että luin litteraatteja moneen kertaan ja samalla kuuntelin haastatteluäänitteitä lukemisen tukena. Haastatteluäänitteiden hyödyntäminen analyysiprosessissa helpottaa haastateltavan yksilölliseen kokemusmaailmaan uppoutumista ja edesauttaa myös merkityksellisten kokemusten erittelyä (Smith ym., 2009, 82). Samalla kun luin ja kuuntelin haastatteluja, tein erilliseen Word-tiedostoon muistiinpanoja, jotka sisälsivät lähinnä ajatuksenvirtaa ja alustavia pohdintoja myöhempiä analyysivaiheita varten. Smith ym. (2009, 82) toteavat, että haastatteluaineistoon syventyessä ajatustenvirta voi olla melko voimakas, mikä vie keskittymisen pois haastatteluun syventymisestä. Täten olisi tärkeää kirjata ajatuksia muistiinpanoiksi, ikään kuin ”pois tieltä”, jotta huomio keskittyisi täysin haastateltavan maailmaan syventymiseen (Smith ym., 2009, 82).

Toisessa vaiheessa litteroitua aineistoa luetaan läpi kommentteja kirjatun. Smith ym. (2009, 83) muistuttavat, että tässä vaiheessa tutkijan tulee pitää mielen avarana ja täten muistiinpanot ja kommentit voivat olla hyvin vapaamuotoisia. Tavoitteena on tuottaa niin kokonaisvaltaisia kuin yksityiskohtaisiakin muistiinpanoja aineistosta (Smith ym., 2009, 83). Tein kommentteja litteraattitiedostojen oikeaan marginaaliin hyvin vapaasti assosioiden. Tämän jälkeen luokittelin ne värikoodein kolmeen luokkaan: aineistoa kuvaaviin, puhetta ja kielenkäyttöä kuvaaviin sekä aineistoa refleктоiviin kommentteihin (Smith ym. 2009, 84-90).

Taulukko 1. Kommenttien luokitteluesimerkkejä.

Aineistoa kuvaavat kommentit	<p><i>"Erillisopetus laittaa muottiin mihin ei koe kuuluvansa."</i></p> <p><i>"Ympäristö kertoo, ettei ole normaali, vaikka itsestä tuntuiski normaalilta"</i></p> <p><i>"Hyvin nuorena tajunnut, että ei toimi sukupuoliroolien mukaisesti."</i></p>
Puhetta ja kielenkäyttöä kuvaavat kommentit	<p><i>"Mainitsee yläasteen kiusaamisen monesti"</i></p> <p><i>"Pystyy itse vitsailemaan aiheesta kuitenkin"</i></p> <p><i>"Viittaa usein 90-lukuun selittävänä tekijänä"</i></p>
Aineistoa refleктоivat kommentit	<p><i>"Miten ope voi tunnistaa oppilaan, joka kamppailee näiden asioiden parissa?"</i></p> <p><i>"Tää on tosi hyvä pointti ihan varmasti voi vaikuttaa"</i></p> <p><i>"Ei ehdi syrjiä, mielenkiintoinen näkökulma"</i></p>

IPA-menetelmän kolmannessa analyysivaiheessa jokaisesta haastattelusta muodostetaan alustavia teemoja edellisessä vaiheessa tuotettujen kommenttien perusteella (Smith ym., 2009, 91). Aloitin teemoittelun etsimällä kommentteista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimuskysymykset mielessä pitäen. Muodostin tältä pohjalta alustavia teemoja, joiden alle kirjasin niitä olennaisesti kuvaavia kommentteja. Smith ym. (2009, 91) toteavat, että tutkija voi kokea teemojen muodostamisen haasteelliseksi sen vuoksi, että tutkijan oma ääni ja tulkinta nousee enemmän esiin. Tämän tunnistin myös itse tässä analyysiprosessin vaiheessa. IPA-menetelmän asiantuntijat kuitenkin painottavat, että kokemusten tulkinta on juuri kyseisen menetelmän ydintä (Smith ym., 2009, 91).

Edellä kuvatuissa kolmessa vaiheessa jokainen haastattelulitteraatti analysoitiin erikseen vaihe vaiheelta. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa haastatteluaineistoista pyritään löytämään koko aineiston läpileikkaavia teemoja. Smith ym. (2009, 96) ehdottavat montaa eri menetelmää lopullisten teemojen löytämisen tueksi, mutta painottavat myös tutkijan vapautta muodostaa teemat itselle sopivimmalla tavalla. Näin ollen toteutin viimeisen analyysivaiheen itselleni suotuisalla tavalla. Aloitin teemojen muodostamisen asettamalla kaikkien haastattelujen alustavat teemat vierekkäin samaan tiedostoon. Tarkastellessani teemoja löysin kaikkia haastatteluaineistoja yhdistäviä aiheita, jotka koodasin eri väreillä sitä mukaa, kun niitä nousi esiin. Osa teemoista jäi lopullisesta analyysistä pois aineiston niukkuuden takia. Lopullisiksi, koko haastatteluaineistoa ja täten koululiikuntakokemuksia kuvaaviksi teemoiksi nousivat sukupuolidysforiaa kokeneen oma rooli liikuntatunneilla, liikuntatuntien muut osallistujat, kiusaaminen ja syrjintä sekä sukupuolittavat käytänteet.

7 Sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksia

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Tulosluvut on rakennettu tutkimuskysymysten ja tutkimusaineistosta nousseiden teemojen perusteella. Ensimmäiseksi tarkastellaan haastateltavien kokemuksia omasta roolista ja kehollisuudesta koululiikuntaympäristössä. Tämän jälkeen tarkastelun kohteeksi otetaan liikuntatuntien muut osallistujat, jotka tässä koululiikuntakontekstissa ovat muut oppilaat ja liikunnanopettaja. Tästä siirrytään tarkastelemaan kiusaamisen ja syrjinnän kokemuksia koululiikunnan parissa. Lopuksi paneudutaan tarkemmin koululiikunnan kaksijakoista sukupuolta korostaviin käytänteisiin, jotka nousivat esiin haastateltavien kokemuksissa. Niiksi osoittautuivat pukuhuoneet ja liikunnan erillisopetuskäytänteet.

7.1 Sukupuolidysforiaa kokenut koululiikunnassa

Sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksista välittyi reflektointia heidän positiostaan ja toiminnastaan liikuntatunneilla. Haastateltavien osallistumisen tavat ja oma keho liikuntatuntien kontekstissa nousivat aineiston kantaviksi teemoiksi tästä näkökulmasta. Seuraavaksi esitellään esille nousseita kokemuksia näiden teemojen parissa.

7.1.1 Osallistumisrooli

Reflektoidessaan koululiikuntakokemuksiaan haastateltavat pohtivat omaa toimintaansa, osallisuuttaan ja rooliaan liikuntatunneilla. Näitä aiheita yhdistäväksi käsitteeksi käytän tässä tutkimuksessa osallistumisroolin käsitettä. Jokaisen haastateltavan osallistumisrooli liikuntatunneilla oli yksilöllinen, joskin rooleja yhdistivät myös tietyt piirteet. Merkittävimpiä eroja rooleissa ilmeni siinä, miten aktiivisina he kokivat itsensä liikuntatunneilla toimiessaan.

Osa haastateltavista toi esiin haluttomuutensa olla aktiivisessa roolissa. Pajun ja Lai-
neen osallistumisrooleissa ilmeni halu pysytellä taka-alalla:

Mä sanosin et mä oon aina halunnu jopa ala-asteella pitää vähä etäisyyttä siihen sillä tavalla et mä en oo menny esimerkiks pelaamaan jotai jalkapalloa et mä oon mielummin yrittäny olla syrjässä. (Laine)

Ja kun sä päätät alkaa näkymättömäks ni sä päädyt näkymättömäks. Sust tulee vaan huomaamaton et kukaan ei huomioi sua. Ni yhtälailla se toimii tuol liikuntatunnilla et jos sä haluat olla näkymätön siel ni kyl sä pystyt olee näkymätön. (Paju)

Laine kertoo ottaneensa etäisyyttä liikuntatuntien toimintaan ala-asteikäisestä lähtien. Erityisesti palloilulajit, jotka Laine koki haasteellisiksi, johtivat taka-alalle hakeutumiseen. Paju taas ilmaisi pyrkimyksensä muuttua ”näkymättömäksi”:

...opettajat ei oo varmaan enää nähneet sitä mun sukupuolta, tai mun ulkonäköö. Vaan se on ollu et mä oon antanu näytteitä siitä liikunnasta. Et se on varmaan ollu semmonen mikä on mulle ollu sit varmasti helpompaa. (Paju)

Pyrkimys näkymättömyyteen johti siihen, että Paju tuli opettajilleen nähdyksi vain liikuntasuoritusten kautta. Tätä liikunnallisen taustan omaava Paju piti itselleen sopivana ratkaisuna. Sekä Laine että Paju näkivät, että taka-alalla pysyminen helpottaisi liikuntatunneilla olemista ja toimimista. Passiivisen roolin kautta molemmat haastateltavat pyrkivät siihen, etteivät he joutuisi ainakaan negatiivisen huomion kohteeksi, mistä sekä Pajulla että Laineella oli kokemuksia.

Passiivisempien roolien lisäksi aineistosta nousi esiin myös aktiivisia liikuntatuntien osallistumisrooleja.

Joo kyl [oli motivoitunut ja aktiivinen]. Musta tuntuu et se oli aina niinku minä ja sit joku toinen joka tykkäs liikunnasta ja sit me vaan kahestaan kähistiin et...(Havu)

Sillon ku mä näin että menee hyvin ni joo. Ku siel oli vähä sellasta et ku tytöil oli näit tämmösii pikkuporukoita ni sit oli just tätä et syötettii vain keskenää tai jotai tällasta ni eihän siinä voi olla kauheen aktiivinen jos he vaan syöttää toisilleen. Kyl mä joskus yritin mut sit ku ne aina jättää huomioimatta ni sit siinä vähän menee se motivaatio et haluaako nyt sitte ku ei mulle heitellä mitää palloa tai muuta tällasta. (Elo)

Liikunnallinen Havu koki olleensa aktiivinen ja motivoitunut liikuntatunneilla. Hän totesi myös olleensa ryhmänsä ainoita aktiivisia oppilaita, mikä kannusti ja korosti hänen rooliaan edelleen. Myös Elon kokemuksissa oli havaittavissa aktiivinen osallistumisrooli, joskin se ei ollut aina hänestä riippuvainen. Muiden oppilaiden syrjivä käyttäytyminen esimerkiksi pallopeleissä, rajoitti Elon osallistumista ja laski myös motivaatiota. Havun ja Elon osallistumisroolien kontekstit eroavat siinä mielessä, että Elon liikuntaryhmässä muutkin oppilaat osallistuivat aktiivisesti tunnin toimintaan, minkä voisi nähdä osallistumiseen motivoivana tekijänä. Elon kokemuksissa se kuitenkin rajoitti hänen toimintaansa.

Huomionarvoista on, että liikunnallisen taustan omaavien Pajun ja Havun osallistumisroolit ilmenivät hyvin erilaisina. Paju piti liikuntatunteja niin epämukavina, että pyrki mahdollisuuksiensa mukaan pysyttelemään taka-alalla, kun taas Havu osallistui aktiivisesti mukaan toimintaan.

7.1.2 Kehollisuus

Kehollisuus on olennainen teema niin koululiikunnassa kuin sukupuolidysforiassakin. Niin ikään se nousi vahvasti esiin myös tämän tutkimuksen aineistosta. Liikuntatunneilla korostuva kehollisuus ilmeni haastateltavien kokemuksissa pääosin negatiivisena asiana, sillä oman kehon paljastuminen ja korostuminen koettiin ongelmalliseksi. Perinteisesti liikuntatunneille vaihdetaan vaatteet, joissa on helppo liikkua ja hikoilla. Liikuntavaatteet voivat osoittautua kuitenkin ongelmallisiksi, mikäli niissä ei koe oloaan mukavaksi ja turvallisiksi. Erityisesti kehon muotoja paljastavat liikuntavaatteet aiheuttivat haasteita haastateltaville:

Koska se et sä oot niin erilainen, sä näytät fyysisesti täysin erilaiselta, kun muut ja se ahdistaa ja siit keskustellaan ja sit sut laitetaan sinne jumppavaatteissa ja sä tunnet olevas niinku norsu siinä keskellä olevana. Muut käyttää jumppatrikoita ja mähän halusin vaa verkkarit jalkaan, mä olin tyytyväinen niistä. Ja silti piti laittaa jumppatossuja jalkaan. Mä olisin halunnu käyttää sisäpelikenkiä. Siin oli paljon semmost mitkä oli tosi rankkaa sillee et ei kyl kiinnostanu et oli vähän semmonen ulkopuolinen olo. (Paju)

Pajun koki liikuntavaatteet omaa fyysistä olemusta korostavana ja muista liikuntaryhmän jäsenistä erottavana tekijänä. Hänen kokemuksissaan nousi myös esiin, että liikuntavarusteet oli koulun taholta tarkasti määritelty, eikä hän täten saanut pitää itselle mukavia ja turvallisia liikuntavarusteita päällä. Tämä johti ulkopuolisuuden tunteeseen, minkä Paju koki hyvin rankaksi.

Myös Havu nosti esille ahdistuksen tunteet liittyen kehoa korostaviin liikuntavaatteisiin:

Ööö no varmaa siitä et on tyttöjen liikunnassa vaikei sitä sillon aina osannu sannaakkaa et se [epämukavuus] johtuu siitä ja just kaikki liikuntavaatteet ja sitte kun keho on muuttunut sellaseen itselle huonoon suuntaan ja sit pitää olla jossai t paidassa, tai jossain ku muuten on silleen paljon peittävämmät vaatteet ni seki vähä lisää sitä. (Havu)

Havu, joka pukeutui liikuntatuntien ulkopuolella kehoa peittävämpiin vaatteisiin, koki liikuntavaatteissa epämukavuutta. Kehoa enemmän paljastavat vaatteet, kuten t-paidat, korostivat Havun sukupuoli-identiteetin vastaista kehoa, jonka kehityssuunnan hän koki itselleen vääräksi.

Koulu-uinneissa keho ja sen muodot korostuvat edelleen vaatteiden vaihdon ja uimavarusteiden myötä. Haastateltavien kokemuksissa se ilmeni epämiellyttävinä kokemuksina:

Mä oon sillee niinku jälkeenpäin miettiny et se [koulu-uinnit] on varmaan yks syy miks mä oon aika sillee huono uimaan. Että ei oo pystyny keskittyä siellä siihen koska se on ainoa tilaisuus missä joku oikeesti opettaa jotain tekniikkaa. Sitku ei voi oikee keskittyä muuhun ku siihen että nyt on aika epämukava olo. (Havu)

Koitin mä niinkun tota tota siellä [uintitunneilla] mahdollisimman niinkun vähän olla... tai emmätiä mä en sillai ollu rentona oikeen missään muualla ku siellä vedessä kun oli kroppa piilossa tavallaan. (Puro)

Epämukavuus liikuntatunneilla voi johtaa erinäisten liikuntataitojen puutteellisuuteen myöhemmällä iällä. Havun tapauksessa kaikki energia ja keskittyminen suuntautui oman kehon paljastumiseen ja sen aiheuttamaan epämukavuuden tunteeseen, mikä johti heikompiin uintitaitoihin. Myös Puro piti koulu-uinteja inhottavina kehon paljastumisen vuoksi ja koki voivansa rentoutua tuntien aikana ainoastaan uidessaan, kun keho oli veden alla piilossa.

Koululiikunta on siitä poikkeava oppiaine, että siinä arvioidaan kehollista suoriutumista (Berg, 2010, 82). Koululiikunnan kehollisuusulottuvuus mahdollistaa monia positiivisia asioita, kuten itseilmaisun, sukupuoliroolien pohtimisen sekä minäkuvan kehittymisen (Berg, 2010, 82; Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 15). Samoin se voi myös korostaa epätoivottuja asioita, kuten tämän tutkimuksen kontekstissa ilmeni: itselle vääränlaista kehoa, erilaisuutta ja näiden luomaa epämukavuutta.

7.2 Koululiikuntatuntien muut osallistujat

Oman toiminnan ja kehollisuuden reflektoinnin lisäksi koululiikuntakokemuksissa esiintyivät vahvasti niin liikunnanopettaja kuin muut tunneilla olevat vertaiset. Seuraavaksi esitellään näiden tekijöiden vaikutuksia haastateltavien koululiikuntakokemuksiin.

7.2.1 Liikunnanopettaja

Pedagogisesti laadukkaasta koululiikunnasta vastaa liikunnanopettaja, joka ohjaa liikuntatuntien toimintaa. Puro muisteli yläasteajan liikunnanopettajastaan seuraavaa:

...siis se oli vähän semmonen ku mä just yläasteella aloin ymmärtää tätä sukupuoli-asiaa. Niin mul oli kavereitakin sillä luokalla jolla oli kans sukupuoli-identiteetin kanssa mietintöjä niin se ei niinkun halunnut sillai edes yrittää ymmärtää ku meillä oli tiiääkö joka vuosi semmoset tanssiaiset koululla niin sit liikuntatunneilla harjoteltiin niitä tansseja. Niin niin sittehän se oli tota kauheen vihanen ku me haluttiin harjotella poikien askeleita ja koittiväkin saada meitä meneen tyttöjen askeleita ja.... (Puro)

Puro, joka yläkouluaikana alkoi ymmärtämään omaa sukupuoli-identiteettiään paremmin, koki tanssiharjoitusten poikien askeleet itselleen sopivammiksi. Liikunnanopettaja ei kuitenkaan sallinut Puron, tai hänen ystäviensä harjoitella vastakkaisen sukupuoleen liitettyjä tanssiaskelia. Paritanssit voivatkin olla liikunnassa melko problemaattisia, koska niiden pitkät ja sukupuolitetut perinteet voivat rajoittaa paljonkin opettajan ja oppilaiden toimintaa. Vaikka Puro ei saanut opettajaltaan tukea tässä asiassa, hän koki kuitenkin voivansa lähestyä opettajaa sukupuolidysforian kokemusten tiimoilta:

Joo siis oli sillain sillain oli tota hyvä kouluilmapiiri että pysty olee sillai siitä avoin. Niin niin koitin tota kaikille opettajille sanoo just, että käyttäs kutsumanimee ja että tota liikunnanopettajille just sitä että haluaisin niitä poikien askelia opetella. (Puro)

Puron koulun avoin ilmapiiri mahdollisti sen, että hän pystyi avautumaan omasta sukupuoli-identiteetistään opettajilleen. Muut haastateltavat eivät tukeutuneet opettajiinsa sukupuolidysforian kokemusten tai sukupuoli-identiteettinsä osalta, mikä oli vallitseva ilmiö myös esimerkiksi Alangon (2014) ja Kokkosen (2012) tutkimuksissa.

Mä tulín sillee virallisesti niin sanotusti ulos vasta ysillä. Ni emmä sit kehdannu niinku opettajii vaivata enää sillon ysilläkään että. Se on menny miten menny. (Elo)

Myös Elon sukupuoli-identiteetti selkeni yläkouluaikana, mutta hän koki tarpeettomaksi vaivata asialla opettajaansa. Toisaalta, vaikka tarvetta opettajan tukeen olisikin, ei siihen välttämättä ollut mahdollisuutta:

Täs on sellane ristiriita siinä opettajassa. Se niinku tuntuu turvalliselta mut se ei missään nimessä oo. Nyt mä vasta huomasin, että ihanku mul olis tarve turvautuu siihen mutta mä en niinkun voi tehdä sitä. (Laine)

Laine kuvailee yläkouluaikaista liikunnanopettajaansa ristiriitaiseksi, sillä vaikka hän vaikutti turvalliselta henkilöltä, Laine ei loppujen lopuksi kokenut voivansa turvautua hä-

neen. Tosin tulee ottaa huomioon, että vaikka sukupuolidysforiasta tai sukupuoli-identiteetistä kertominen ei olisikaan suuren kynnyksen takana, sen salaaminen voi myös olla yksi itsesuojelumekanismeista (Alanko, 2014, 27).

Pajun haastattelussa ilmeni reflektiota myös ajallisesta kontekstista. Kysyttäessä mahdollisesta tukeutumisesta liikunnanopettajaan sukupuolidysforian ja sen tuomien haasteiden tiimoilta hän totesi:

Ei ei ei. Sehän nyt oli ihan omaa vikaa jos oli sit tommonen ongelma. Ja herranjestas yhekskyt luvullako? Muthan ois samantien varmaan laitettu johonki raamattukerhoon ja opettelemaan hyvää heteroelämää ja... (Paju)

Paju pohti tässä ja monessa muussakin haastattelun kohdassa 90-luvulla vallinnutta sukupuoli-ajattelua. Koulunkäynnin ajankohta voikin vaikuttaa merkittävästi siihen, miten sukupuolidysforiaan on koulun ja opettajan puolelta suhtauduttu. Esimerkiksi Puro, joka on käynyt peruskoulunsa 2000-2010-luvulla, koki koulunsa ilmapiirin hyvin avoimeksi. Sen sijaan edellä mainittu Paju, piti 90-lukua vielä melko kapeakatseisena aikana. Samoin Laine, joka kävi peruskoulun 80-luvulla, koki kyseisen ajan mieskuvan hyvin suppeaksi ja täten oman sukupuoli-identiteettinsä haasteelliseksi tässä kontekstissa.

7.2.2 Vertaiset

Liikunnanopettajan ohella koululiikuntakokemuksiin vaikuttivat myös muut ryhmässä toimivat vertaiset. Koululiikunnassa pelataan ja leikitään paljon erilaisissa ryhmissä, minkä vuoksi vertaisten kanssa toimiminen korostuu koululiikunnan kontekstissa. Osa haastateltavista koki vertaiset positiivisina ja mahdollisuuksia avaavina, kun taas toisilla negatiiviset kokemukset ja rajoittavuus nousivat pintaan.

Pajulla ja Purolla oli koululiikuntaryhmässään ystäviä, joiden kanssa he pystyivät jakamaan kokemuksiaan:

...ehkä se oli varmaa jollai tasol helpompaa koska siel oli paljon siel oli pari ihmistä tai niinkun luokkakaverii jotka pelas mun kans samas jalkapallojoukkuees et omal tavallaan siel oli ne omat ihmiset joitten kans oli helppo liikkua ja puuhata niit urheilulajeja ja mököttää siel niinku nurkasssa ku ei meitä kiinnostanu mikää tanssi. (Paju)

Joo kyllähän sillai [auttoi viihtymään] Tai no niinku yhtä paljon kaikki siellä viihdyttiin ni sillain että kaikki teki yhdessä sen minimipanoksensa siellä. (Puro)

Molemmat haastateltavat toivat esiin oman viihtymättömyytensä liikuntatunneilla, ja siihen heidän ystävänsä samaistuivat. Pajulla oli sellaisia ystäviä liikuntaryhmässään, jotka jakoivat samoja mielenkiinnon kohteita vapaa-ajan harrastuksissa. Purolla taas oli kaikkiin muihin haastateltaviin nähden poikkeuksellinen tilanne, sillä hänen lisäkseen myös osa hänen ystävistään kamppaili sukupuoli-identiteettinsä vuoksi. Niinpä hänellä oli ympärillään ihmisiä, jotka samaistuivat viihtymättömyyden lisäksi myös sukupuolen kokeemukseen liittyviin haasteisiin. Yhtä kaikki, samaistuvat vertaiset lisäsivät viihtymistä niin Pajun kuin Puronkin koululiikuntakokemusten perusteella.

Liikuntatuntien vertaiset olivat myös Elolle tärkeitä, joskin hieman eri näkökulmasta, kuin Pajulla ja Purolla:

Et ku just ku sit mul on ollu kans.. ei oo ollu kauheesti kavereita ni sit se on välillä et ei oo ollu vapaa-aikaa, et on mennä liikkuu johonki kavereiden kaa, tai jotain. Ni sit se on iha kiva. (Elo)

Elo kertoi siitä, miten hänellä ei juurikaan ollut ystäviä koulussa tai vapaa-ajalla. Koululiikunnan konteksti ja vertaiset mahdollistivat kuitenkin ryhmässä liikkumisen, johon Elolla ei ollut muuten mahdollisuutta. Näin ollen vertaiset olivat tärkeässä asemassa Elon koululiikuntakokemuksissa.

Laine taas viihtyi parhaiten liikuntatunneilla, joissa sukupuolijaotellut ryhmät oli yhdistetty:

Tytöt oli sitä mieltä musta että, mä kohtelin heitä jotenkin poikkeuksellisen hyvin. Joka oli hirveen omituista mun mielestä koska mun mielestä se oli täysin normaalia. (Laine)

Kun poikien liikuntatunneilla Laine sai lähinnä negatiivisia kokemuksia vertaistensa parissa, yhdistetyissä ryhmissä hän sai myös positiivisia kokemuksia. Liikuntaryhmän tytöt arvostivat Laineen toimintaa pitäen sitä kuitenkin muista pojista poikkeavana käytöksenä. Laine oli itsekkin huomannut toimivansa ja ajattelevansa muista pojista poikkeavasti, mutta koki toimintaansa itselleen täysin luonnollisena.

Kaikkien haastateltavien koululiikuntakokemuksissa vertaisten rooli osoittautui merkittäväksi, joskin eri tavoin. Parhaillaan vertaisen tuki voi olla todella arvokasta ja hyvinvointia edistävää (Taavetti, 2015, 81), mutta toisaalta vertaisten antaman tuen puute tai kiusaaminen voi vaikuttaa koululiikuntakokemukseen hyvinkin negatiivisesti. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan vertaisten taholta ilmennyttä kiusaamista ja syrjintää tarkemmin.

7.3 Kiusaaminen ja syrjintä

Sukupuolen ilmaisuun perustuvaa kiusaamista ilmenee koulussa melko yleisesti (Alanko, 2014). Myös tässä tutkimuksessa kiusaaminen ja syrjintä nousivat vahvasti esille sukupuolidysforiaa kokeneiden kokemuksissa. Neljä viidestä haastateltavasta kertoi kokeneensa kiusaamista tai syrjintää liikuntatunneilla.

Liikuntatunneilla kiusaaminen ilmeni monissa eri tilanteissa. Osa koki kiusaamista kuitenkin jo ennen liikuntatuntien varsinaista alkua, pukuhuonetilanteissa.

Kuka nyt haluaa olla pojan kanssa samas pukkarissa. Ja tottakai se oli sitä [kiusaamista]. Sehä oli sitä puhumista miltä mä näytän ja onhan semmone ku sä tuut liikuntatunnille ni ne jotka ei tunne sua, tai osa tuntee ja näi ni et kyl siin on aina semmonen että ällöttää, ällöttävä ja näin. Et kylhä siin tulee se vahvasti se kyl ilmiannetaan kyllä... (Paju)

Poikkeava sukupuolen ilmaisu johti Pajun kohdalla kiusaamistilanteisiin tyttöjen pukuhuoneessa. Muut pukuhuoneessa olevat oppilaat haukkuivat ja nimittelivät häntä erilaisin tavoin. Lehtonen (2010, 94) toteaa, että sukupuoltaan tavanomaisesta poikkeavasti ilmaiseva lapsi on erityisen altis sukupuoleen liittyvälle kiusaamiselle. Pukuhuonetilanteissa kiusaaminen usein kärjistyykin, koska kyseisissä tiloissa kehot ovat usein paljaana eikä opettaja pysty olemaan samalla tavalla läsnä kuin varsinaisella opitunnilla.

Myös Puro kertoo, että kehossa ilmenneet murrosiän muutokset johtivat kiusaamisen kohteeksi joutumiseen:

Ja harva meni sinne pukariin. (...) Oli ne sillai tosiaan että siellä [pukuhuoneissa] oli sitä kiusaamista jos oli rinnat kasvanu niin sitten niinkun... Se oli semmonen häpeän aihe jos oli jo joutunu käyttämään rintaliivejä... (Puro)

Vartalon murrosikään liittyvä kehittyminen tai kehittymättömyys voi olla syy kiusaamiselle (Lehtonen, 2003, 155). Puron tapauksessa nimenomaan kehittyviä rintoja pidettiin häpeällisinä ja kiusaamisen aiheena. Hänen kokemustensa mukaan muutkin välttelivät pukuhuoneita kiusaamisen vuoksi. Kehoon kohdistuva kiusaaminen on erityisen problemattista sukupuolidysforian näkökulmasta. Kun oma keho ja sen muutokset tuntuvat olevan ristiriidassa koetun sukupuolen kanssa (Hästbacka & Sirén, 2017, 12) ja kun samaan aikaan myös muut pilkkaavat omaa kehoa, ei myönteisen kehonkuvan muodostaminen ole helppoa.

Laineen kokemuksissa vaatteidenvaihtotilanteet ja kehon paljastuminen johtivat kiusaamiseen:

Mä muistan, et vaik sä oot alasti ni ne käy silleen niinkun ne tulee käsiks ja muuta. Ja sitte saunassa uimahallissa ehottomasti, että jos mä istuin siellä silleen ku mä oon yleensä istunu tälleennäin [kyyryssä] ja toiset ihmiset alkaa osoitella sormella sinuu kaikkia paikkoja ja muita... (Laine)

Laine joutui pukuhuoneissa fyysisen kiusaamisen uhriksi. Oppilaat koskettelivat hänen alastonta kehoaan ilman lupaa, eivätkä antaneet tilaa rauhalliseen vaatteiden vaihtoon. Lisäksi hän joutui osoittelun kohteeksi saunassa ollessaan. Laine koki nämä kokemukset hyvin ahdistavina ja käsitteli niitä haastattelussa moneen kertaan.

Varsinaisilla liikuntatunneilla kiusaamista ilmeni hyvin moniulotteisesti. Paju joutui kiusaamisen kohteeksi pituutensa, painonsa ja poikamaisen ulkonäkönsä vuoksi:

Et mä oon, no siinä vaiheessa ku se että sä oot pitkä naiseks ni sehä on monille jo tosi semmonen herkullinen kohta kiusata. Hieman ylipainonen ja tosi poikamaisen näkönen niin siin on semmone täydellinen combo mitä ei vaa voi ohittaa. (Paju)

Tytöt voivat joutua kiusaamisen kohteeksi, mikäli heidän ulkonäkönsä, vaatetuksensa tai harrastuksensa mielletään poikamaisiksi (Lehtonen, 2003, 157). Paju luonnehtikin ulkomuotoaan ”täydelliseksi comboksi” kiusaajalle, mikä viestii ilmiön yleisyydestä ja yhä vallitsevasta heteronormatiivisuudesta. Tyttöjen poikamaisuuden rinnalla myös poikien tyttömäisyys voi olla syy kiusaamiselle.

...minuu haukuttiin tietenkin kokoajan neidiksi. Ja ihan kokoajan eikä vaan liikuntatunneilla vaan ihan kokoajan. Ja kokoajanhan mä sain se sukupuolen loukkaaminen oli siis ihan ei pelkästään liikuntatunneilla vaan kokoajan siinä että tuota.. Ihmiset kävi vaan niinkun käsiksi. (Laine)

Kiusaajat eivät pitäneet Lainetta tarpeeksi poikamaisena, mitä he toivat esiin haukkumalla häntä ”neidiksi”. Laine pyrki ratkaisemaan kiusaamisongelman muokkaamalla ulkomuotoaan maskuliinisemmaksi:

Mut sit yläasteella se muuttu semmoseks, että tota sielläkin mä yritin jotenki vaikuttaa jossai vaiheessa mun ulkonäköön sillä tavalla, että mä yrittäisin kotona tehdä punnerrusta ja muuta. Mutta sen seuraus oli vaan se, että ne ihmiset ku huomas että mul oli vähän lihakset kasvanu ni ne rupes niinku nauramaan ja kiusaamaan minuu siitä. Että tota... Ja sitte siihen on liittyny semmonen kuitenkin mä oon 70 luvulla kasvanu ja syntyny 70 niin tota siihen on liittyny semmonen

että se mieskuva on aika suppee. Ni siihen on liittyny semmonen et sä pystyt ratkasemaan muka sen ongelman sillä tavalla että ottaa vaan itseään niskasta kiinni ja saa semmosen raamikkaan olemuksen iteltää ja syöttää sen muille ihmisille totuutena itellään. (Laine)

Lehtosen (2003, 154) mukaan kiusaamisen kohteeksi valikoituvat usein henkilöt, joiden ulkoiset piirteet eivät istu perinteiseen miehisyyden kuvaan. Vartalon muokkaaminen maskuliinisempaan suuntaan ei kuitenkaan lopettanut Laineen kiusaamista.

Kiusaamista ilmeni myös joukkuevalintatilanteissa:

Mutta siinä on myöskin se että mullahan on ollu niin että ala-asteella mä oon ollu myös aina se joka valitaan myös aina viimesenä ku tehdään sitä näi. (Laine)

No just että vikana valittiin aina. Ja sitte että ei niinku syötetty tai sitte et jos oli mun vuki ni sitten oltiin aina silleen mmmm nii.... Kauhee semmonen paheksuminen niinkun sivusta et ei sanottu mitään mut silleen niinkun paheksuttiin siinä vaan että.. Ai toi ny menee. (Elo)

Elo ja Laine viittaavat katkelmissa kapteenivalintatilanteisiin, joissa kaksi oppilasta valitsee joukkueeseensa vuorotellen pelaajia. Molemmat kokivat, että heidät valittiin aina viimeisten joukossa, mikä viittasi siihen, etteivät he olleet toivottuja pelaajia kumpaakaan joukkueeseen. Nämä tulokset ovat linjassa Kokkosen (2012) tutkimuksen kanssa, jossa epätyypillisesti sukupuoltaan ilmaisevat oppilaat valittiin myös viimeisinä.

Elo kertoi kokeneensa kiusaamista myös pelien aikana, mikä ilmeni paheksuvina katseina ja siten, ettei hänelle syötetty pelatessa palloa. Elon lisäksi myös Puro koki kiusaamista pelejä pelatessa:

...kahden tulen välissä kun siinä oli semmonen. Monesti jaettiin jotain tai meni sillain ku oli tosiaan sitä koulukiusausta ni siellä sit kaikki pallopelit oli vähän epä-mukavia kun se heitti tahallaan päin tai jotain. (...) Sitten se meni vähän sel-laseksi että ne kiusaajat oli aina samalla puolella ja sitten ne kaikin voimin siinä pelas... (Puro)

Joukkueet rakentuivat jaoissa siten, että kaikki Puron kiusaajat olivat samassa vastapuolella. Puron haastattelussa ei kuitenkaan ilmennyt, olivatko joukkuejaot toteutettu samalla kapteeniperiaatteella kuin Laineen ja Elon kokemuksissa. Se selittäisi ainakin sen, että kiusaavat oppilaat olivat toistuvasti päässeet samalle puolelle pelaamaan Puroa vastaan. Pelien aikana kiusaajat heittivät tarkoituksella palloja Puroa päin, usein vielä kaikin voimin. Tästä johtuen kaikki pallopelit tuntuivat Purosta epämiellyttäviltä.

Sukupuolen ilmaisuun perustuvalla kiusaamisella voi olla vakavia seurauksia kiusatun elämässä. Haastateltavien kokemuksissa kiusaaminen vaikutti muun muassa koulunkäyntiin sekä suhtautumiseen liikuntaan ja itseen. Paju kertoi sen vaikuttaneen siihen, miten hän näkee itsensä:

Et ku ite on aina pitäny itteesä halunnu ajatella et on normaali tietyl tapaa. Mut et muut kertoo sen kyl sulle et sä et ole. Ni se on aika haastavaa ollu sillo ja kyl se on vaikuttanu tosi paljon monii asioihin omaan kehonnäkemykseensä ja semmoseen ettei ehkä arvostakkaa sitä kehoo ja ulkonäköö niinku pitäis. (Paju)

Pajun kiusaamiskokemukset johtivat negatiivisen kehokuvan muodostumiseen, huolimatta siitä, että hän koki olleensa sinut itsensä kanssa. Hänen kohdallaan yksi liikunnan tärkeimmistä tehtävistä, eli myönteisen minäkäsityksen muodostuminen (POPS, 2014, 148), ei toteutunut, millä voi olla merkittäviä vaikutuksia ihmisen elämässä.

Eloon ja Laineeseen kohdistunut kiusaaminen johti lopulta melko poikkeuksellisiin toimenpiteisiin. Elo kertoi opettajansa kieltäneen kiusaamisen tapahtumisen täysin, minkä takia hän vaihtoikin lopulta koulua kokonaan. Laine taas sai täydellisen vapautuksen koululiikunnasta yhdeksännellä luokalla sekä kiitetävän numeron todistukseensa. Lehtonen (2006, 57) toteaa, että koulut eivät usein käsittele sukupuoleen, tai sen ilmaisuun liittyvää kiusaamista lainkaan, tai mikäli puuttuvat, niin heikosti. Elon ja Laineen kokemukset tukevatkin tätä toteamusta, sillä molempien kertomuksista kävi ilmi, että koulut väistivät vastuunsa kiusaamisen käsittelemisessä.

7.4 Sukupuolittavat käytänteet

Koulun tilat ja käytänteet ovat monin tavoin sukupuolittuneita (Lehtonen, 2003). Tässä tutkimuksessa haastateltavien kokemuksissa sukupuolittaviksi käytänteiksi nousivat pukuhuoneet sekä liikunnan erillisryhmäkäytänteet. Seuraavaksi esitellään haastateltavien koululiikuntakokemuksia näiden teemojen tiimoilta.

7.4.1 Pukuhuoneet

Liikunta eroaa muista oppiaineista siinä, että luokahuoneen sijaan liikuntasalia ja pukuhuoneita käytetään pääosin jokaisella tunnilla. Lisäksi pukuhuoneet on jaoteltu lähes poikkeuksetta kaksijakoisen sukupuoliajattelun mukaan tyttöjen ja poikien pukuhuoneisiin, mikä jakaa luonnollisesti myös oppilaat kahteen sukupuoliryhmään. Pukuhuoneet

nousivat kaikkien haastateltavien kokemuksissa esiin haastavina ja epämiellyttävinä tiloina, mikä mukailee myös esimerkiksi Kokkosen (2012) ja Taavetin (2015) tutkimustuloksia.

Koska sit tuli paljon sitäki, että varsinki yläasteella niinkun jos ihminen ei tunne mua niin ensimmäisenä tulee kommenttii, et nyt oot tullu väärään pukkariin. Ja se viel nostaa sitä fiilistä niinkun mennäkään sinne. Et ku sul on sellane olo, et sä et kuulu sinne, kukaan ei halua sua sinne. (Paju)

Kaksijakoisen sukupuoliajattelun perusteella jaetut pukuhuoneet voivat osoittautua ongelmallisiksi henkilöille, jotka eivät koe kuuluvansa kumpaakaan sukupuoleen ja pukuhuonevaihtoehtoon. Pajun kokemuksissa kuulumattomuuden tunnetta vahvistivat muut tiloissa olleet oppilaat, jotka väittivät Pajun olevan väärässä pukuhuoneessa. Toisaalta pukuhuoneet voivat osoittautua ongelmallisiksi myös henkilöille, jotka kokevat identifioituvansa tytöksi tai pojaksi, mikäli heidän sukupuoli-identiteettinsä ei vastaa syntymässä määritettyä sukupuolta (Taavetti, 2015, 82).

Epämiellyttävät tuntemukset liittyivät kuulumattomuuden kokemusten lisäksi myös kehon paljastumiseen pukuhuonetilanteissa.

Ni ne tota ne pukuhuoneet ni siellä ei saa olla niinkun haluais. Ja sitten kun ihmisillä alkaa tulla ulkosii erilaisii erottelevia karvotuksia ynnä muita ni sitte tota... ni siinä vaiheessa niinkun se on hirveen ahdistavaa se. (Laine)

... ja sitten se oli semmonen häpeän aihe jos oli jo joutunu käyttämään rintaliivejä niin sitten tota se oli semmonen tota.. No siis mä muistan mä ja mun pari kaveria kun meillä oli tosiaan kasvo rinnat aika aikasin niin niin tota et me otettiin ne niinkun rintaliivit pois sen liikuntatunnin ajaks ja sitä sitten venkslattiin sillai jotenki erikoisesti. Paidan sisällä otettiin ne sitte pois ja sitten nopeesti laitettii ne johonki vaatemyttyyn piiloon ja.... silleen ja sitten ei tosiaan suihkussa mielellään menty. (Puro)

...ja yläasteel se oli viel ahdistavampaa ku siin on viel ne omat epävarmuudet oman kehon kanssa ja oman identiteetin kanssa ja kaikki tämmöset. (Paju)

Murrosikä ja sen tuomat keholliset muutokset näyttäytyivät haastateltavien kokemuksissa ahdistavina ja häpeällisinä. Laineelle negatiivisia tunteita aiheuttivat muiden pukuhuoneessa olevien oppilaiden kehot, kun taas Puro ja Paju kokivat ahdistusta ja häpeää omasta murrosikäisestä kehostaan. Pukuhuonetilanteet voivat olla kehon paljastumisenäkökulmasta haastavia kelle tahansa, mutta erityisen vaikeita ne ovat sukupuolidysforiaa kokevalle, joka ei koe fyysistä kehoaan omakseen (Taavetti, 2015, 82).

Kukaan haastateltavista ei kääntynyt koulun aikuisen puoleen tilanteen ratkaisemiseksi. Haasteellisia pukuhuonetilanteita pyrittiin ratkaisemaan pääosin omin neuvoin

Tai sit mahdollisimman viimisenä kaikki vaihdot ja jos oli mahdollista ni sit mä käytin niinku koulussaki samoi vaatteit et äkkii vaa vaihoin vaan niinkun puhtaan t-paidan ja sit niinku...(Paju)

No aika usein se oli sillee et meni vessaa vaihtaa mut sit siitäki tuli jotain sanomista. Ja oon niinkun iha ala-asteelta asti välttely niit suihkuun menemisiä...(Havu)

Emmä koskaan vaihtanu siel vaatteita. Mä menin jos kavereiden mukaan ja katelin maahan. Istuskelin siinä reunalla ja sitte lähin. Et mä kävin sit.. yleensä mä tulin kouluun aina liikkavaatteilla ja sillee et mä en koskaan vaihtanu siellä. Se ois ollu aika ahdistava. (Elo)

Pukuhuonetilanteet nähtiin niin ongelmallisina, että niitä välteltiin erilaisin keinoin. Havu ratkaisi tilanteen vaihtamalla vaatteensa koulun WC-tiloissa, josta kuitenkin tuli omien sanojensa mukaan sanomista. Paju ja Elo taas pyrkivät välttämään vaatteiden vaihdon kokonaan tulemalla kouluun liikuntavaatteissa. Näin toimivat myös Kokkosen (2012, 37) tutkimukseen osallistuneet, sukupuoleltaan moninaiset henkilöt: hekin kokivat pukuhuonetilanteet haastaviksi.

Edellä referoidut kokemukset osoittavat, että koulun pukuhuonetilanteet aiheuttavat sukupuoli-dysforiaa kokevalle paljon haasteita, eikä niihin aikuisten taholta puututtu. Pienillä muutoksilla pukuhuonetilanteihin saataisiin kuitenkin helpotusta. Taavetti (2015, 101) esimerkiksi ehdottaa, että verhoilla jaetut yksityiset pukuhuone- ja suihkutilat loisivat kaikille turvallisemman ympäristön vaatteiden vaihtoon ja peseytymistilanteisiin. Tämä vaatii koulukontekstissa kuitenkin sen, että koulun aikuiset ottavat huomioon pukuhuoneiden mahdolliset haasteet oppilaille.

7.4.2 Erillisopetuskäytänteet

Liikunnanopetuksen toteutus erillisopetuksena nousi esiin haastateltavien kokemuksissa kaksijakoista sukupuoliajattelua korostavana tekijänä. Eurooppalaisessa kontekstissa suomalainen liikunnanopetus eroaakin monen muun maan käytännöistä erillisryhmäjoittelun vuoksi (Berg, 2010, 129). Vaikka nykypäivänä liikunnanopetusta toteutetaan yhä enemmän sekaryhmissä, ovat kaikki haastateltavat käyneet peruskoulun aikana, jolloin erillisopetuskäytänteet ovat olleet yleisempiä (Lehtonen, 2003, 89).

Erillisopetuksen myötä liikuntatuntien sisällöissä ilmeni eroja. Moni haastateltavista mainitsi jäällä pelattavat lajit sukupuolittavina sisältöinä:

...ja sitten esimerkiksi se et ku pojil oli liikuntaa tai siis niinkun luistelua ni niil oli aina niinku lätkää ja kaikkee muuta kivaa ja meil oli sitte kaunoluistelua ja se oli taas... (Elo)

Joo oli tommosta kyllä, että tota pojat pelas jääkiekkoa ja tota et se meidän kaukalon jää niin jaettiin sillai puoliksi, että toinen puoli ni pojat pelas jääkiekkoa ja sit tytöt luisteli ja silloin ku oli erillistä liikuntaa niin tota ei me siel mitään jääkiekkoa pelattu että pojat pelas kyllä. (Puro)

Ei tullu hirveesti pelattua. No jääpallo ehkä joskus pelatti, mut lähinnä sitä ringette... ja sit jotai kuvioluistelua ja tommost, mikä on varmaan ihan hyödyllistä ja kivaa mutta et ei pojat tee sitä. (Havu)

Elon ja Puron kokemuksissa luistelu toteutettiin tyttöjen liikuntaryhmissä lähinnä kaunoluisteluna, kun taas poikien ryhmä pelasi jääkiekkoa. Vaikka opetus toteutettiin Puron koululiikunta-aikana pääosin yhteisopetuksena, tehtiin jääurheilusta silti sukupuolitettua. Tämä vahvistaa aikaisempaa tutkimustietoa, sillä luistelu ja jäällä pelattavat pelit ovat ilmenneet myös esimerkiksi Bergin (2007, 36) tutkimuksessa koululiikunnan sukupuolitettavana sisältönä.

Jäällä pelattavien lajien lisäksi eroja liikuntaryhmien sisällöissä havaittiin myös palloilulajien parissa.

...jos oli sisäliikkoa talvella ni sen ties tasan tarkkaa et se on joo se on tanssimista. Se on aina tai lentopalloo. Lentopalloo tai tanssimista. Ja sit sä kuuntelet kateellisena ku pojat paukuttaa koripalloo siel toisella puolella (Paju)

Erityisesti Paju koki, ettei tyttöjen liikuntaryhmässä pelattu palloilulajeja juuri lainkaan. Ero poikien liikuntatuntisisältöihin oli hyvin selkeä, mikä harmitti jalkapalloa harrastanutta Pajua paljon. Myös Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 87) ovat todenneet, että poikien liikuntatuntisisällöissä palloilulajit korostuvat. Tyttöjen ryhmän sisällöissä tutkijat taas havaitsivat enemmän muun muassa aerobiciä, tanssia, musiikkiliikuntaa ja voimistelua (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 87). Tämä jaottelu ilmenee myös Elon ja Pajun kokemuksissa:

...enemmän semmosii niinkun kuntoliikuntajuttuja. Jotain tämmöstä niinkun step-pausta ja mitä muuta tällasta, tai siis tämmöstä lautasteppiä mitä juttuja oli. Meil oli niitä tunteja ja tota.. ne oli.. se oli vaan se ehkä ku et se oli liian semmosta niinkun systemaattista sellasta noniin ja sitten astutaan laudalle näin ja sit tehään

tälleen perässä. Mut sit niinku me tykättiin sit enemmän vaik siitä et jos vaik pelais pesäpalloa tai jotai muuta ni sit oli niinku paljon kivempi. (Elo)

Hän tykkäs tanssittaa. Hän veti meil oli siis jos oli sisäliikkaa talvella ni sen ties tasan tarkkaa et se on joo se on tanssimista. Se on aina tai lentopalloa. Lento-palloa tai tanssimista. (Paju)

Elon kokemuksissa sisällöissä korostuivat kuntoliikuntasisällöt, kun taas Pajun kokemuksissa esille nousi tanssiminen. Kokemuksia yhdistää kuitenkin se, että edellä mainittuja sisältöjä toteutettiin muiden lajien kustannuksella, eivätkä Elo tai Paju täten päässeet pelaamaan esimerkiksi pallopelejä toiveistaan huolimatta.

Tanssi nousi sisältönä esiin myös toisesta näkökulmasta. Monen haastateltavan kokemuksissa paritanssit yhdistivät sukupuolitetut ryhmät yhteisopetukseen piiriin. Yhteisopetus ei kuitenkaan haastanut sukupuolittumista sisällöissä vaan korosti sitä edelleen. Paritansseissa oppilaat jaetaan perinteisesti sukupuolen mukaan tyttö-poika-pareihin. Lisäksi molempiin sukupuolirooleihin on liitetty omat tanssiaskleet. Laineelle yhteisopetus ja paritanssit mahdollistivat kuitenkin positiivisia kokemuksia koululiikunnasta:

...sillon jo ala-asteella, jotain tanssiasioita oli, jossa oli tytöt ja pojat keskenään. Ja se oli jotenki semmonen, että se oli mulle positiivinen. Tanssiminen oli mulle hirveen positiivinen asia, koska se sotkee meidän sukupuoliroolit esimerkiks. (Laine)

Laine näki tanssin positiivisena asiana sillä tanssin avulla liikuntatunneilla haastettiin sukupuolirooleja. Tanssissa yhdistetäänkin poikiin liitettyä, nopeutta ja voimaa korostavaa liikettä (Larsson, Redelius & Fagrell, 2011, 75) sekä tyttöihin liitettyä rytmikkaa ja tasaisuutta korostavaa liikettä (Garcia, 2013, 48).

Liikuntalajien ohella myös välineet osoittautuivat Pajun ja Puron kokemuksissa sukupuolitetuiksi.

...siin vaihees päästiin pelailee jalkapalloa ja mut et ne piti olla hirveen semmoset ku nyt pelataan tyttöjen kesken ni sit ei niinkun mitään kontaktia saa ottaa toiseen ja pesäpalloa pelataan niinkun tyyliin jollain pehmopallolla ettei vaan nyt ketään satu. (Paju)

No sillai sisäliikunnasta tulee mieleen nyt et me ei niinku sählyä pelattu tytöt. Ennen. Et me pelattiin jotain tota no saman tapasta, mutta sitten niinku pehmeemällä pallolla ja sit pojat pelas ihan kunnon pallolla. (Puro)

Pajun ja Puron kokemuksissa kävi ilmi, että mikäli pallopelejä pelattiin, vaihdettiin perinteiset pallot pehmeämpiin palloihin. Vaihto tehtiin ainoastaan tyttöjen ryhmässä, koska

nähtiin, että tytöt saattaisivat loukata itsensä ”oikeiden” välineiden kanssa. Paju toi myös esiin, että opettaja perusteli pehmeämpiä välineitä loukkaantumisriskillä. Nämä tulokset mukailevat Larssonin ym. (2009, 9) havaintoja siitä, että liikunnanopettajat näkivät pojat vahvempana ja tytöt heikompana ryhmänä.

Sisältöjen ja välineiden ohella liikuntatuntien pedagogiikassa havaittiin eroja.

Öö mä olin niinku valinnaises liikunnassa missä oli niinku tytöt ja pojat yhdessä. Ni siellä huomaa että on niinku ei niinku käytetä aina puolta siitä kaks tuntisesta siihen et heittelee jotain palloa vaan me ruvettaa suoraan pelaamaan. Mä oon ehkä huomannu et pojilla se on vähä enemmän sellasta ja niinku niillä käydään paljon enemmän sääntöjä läpi ja sit tytöt vaan heittelee jotain lentopalloa siellä. (Havu)

Ni sillo just et pojat pääs suoraa pelaa pelejä ja sit tyttöjen piti ain tehdä jotain niinku... Jotain harjoituksia just että syötellään palloa vaikka tälleeni. Olihan se sillo niinku loogisempaa mut sit niinku tottakai että ku on kauheen kärsimätön et ois kiva päästä pelaa ni sit tulee aina kauhee semmone että no... (Elo)

Havun ja Elon kokemuksissa poikien liikuntaryhmä pääsi välittömästi pelaamaan, kun taas tyttöjen liikuntaryhmässä fokuoitiin enemmän välineenkäsittelyharjoitteisiin. Nämä kokemukset välittävät jälleen opettajan heteronormatiivista ajatusta poikien liikunnallista kyvykkyydestä ja tyttöjen heikkoudesta (Larsson ym., 2009, 9).

Erillisopetuskäytänteet korostivat erityisesti liikuntatuntien sisältöjen sukupuolittuneisuutta, mikä on erikoinen tulos siihen nähden, että esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan oppiaineen sisältöjä, tai mielenkiinnonkohteita ei erotella sukupuolen mukaan. Sisältöjen yhdenmukaisuuteen tulisi kiinnittää huomiota, sillä ne ovat merkittävä tekijä liikuntatuntikokemuksen ja motivaation näkökulmasta (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 75).

7.5 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa kokoan keskeiset tutkimustulokset tutkimuskysymysten tulokulmasta. *Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä* kysyin miten sukupuolidysforiaa kokeneet näkevät itsensä koululiikuntakokemuksissaan. Kantaviksi teemoiksi nousivat haastateltavien osallistumisrooli sekä liikuntatuntien kehollisuus. Haastateltavien kokemuksissa ilmeni erilaisia osallistumisrooleja, joita yhdisti aktiivisuuden taso. Osa haastateltavista pyrki pysymään liikuntatunneilla taka-alalla ja tekemään minimipanoksen toiveenaan kiinnittää mahdollisimman vähän opettajan ja muiden huomiota. Osalla taas oli aktiivinen osallistumisrooli, ja he liikkuvat ja toimivat liikuntatunnilla motivoituneesti.

Haastateltavien kokivat kehollisuuden haasteelliseksi koululiikunnan kontekstissa. Erityisesti kehon muotoja korostavat liikuntavarusteet koettiin ongelmallisiksi. Varusteet korostivat itselle vääraltä tuntuvaa kehoa ja omaa erilaisuutta suhteessa muihin oppilaisiin. Niin ikään koulu-uinnit koettiin haasteellisiksi kehollisuusnäkökulmasta. Kehon paljastavat uimavarusteet aiheuttivat epämiellyttäviä tunteita haastateltavissa ja veivät huomion pois itse opetuksesta. Oma rooli koululiikuntakokemuksissa osoittautui siis tässä tutkimuksessa merkittäväksi. Osallistumisrooli sekä oma kehollisuus vaikuttivat kokemuksiin joko positiivisesti tai negatiivisesti.

Toisena tutkimuskysymyksenä kysyin, minkälainen rooli koululiikunnan muilla osallistujilla on sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksissa. Muiksi osallistujiksi nimettiin liikunnanopettaja sekä vertaiset. Opettaja koettiin pääosin rajoittajana tukea antavan aikuisen sijaan. Haastateltavat kokivat, etteivät he voineet kertoa sukupuolidysforiasta, tai muista liikuntatunneilla ilmenneistä haasteista opettajalleen. Liikunnanopettajat eivät näyttäneet turvallisina, helposti lähestyttävinä henkilöinä. He eivät myöskään puuttuneet heteronormatiivisiin käytänteisiin, vaan päinvastoin ylläpitivät niitä liikuntatunneillaan.

Vertaisilla oli merkittävä rooli haastateltavien koululiikuntakokemuksissa. Osan koululiikuntakokemuksissa vertaiset edistivät liikuntatunneilla viihtymistä ja mahdollistivat liikumisen ryhmässä, johon ei muuten ollut mahdollisuutta. Vertaiset vaikuttivat viihtymiseen kuitenkin myös negatiivisesti kiusaamisen ja syrjinnän kautta, mikä näkyi koululiikuntakokemuksissa vahvasti. Kiusaamista ilmeni sekä ennen liikuntatuntien alkua ja niiden jälkeen pukuhuoneissa, että varsinaisilla liikuntatunneilla. Kiusaamisen syiksi osoittautuivat muun muassa poikkeava sukupuolen ilmaisu, murrosiän keholliset muutokset sekä ulkonäkö yleisellä tasolla. Käytännössä kiusaaminen ilmeni nimittelynä, luvattomana kosketteluna, ryhmästä ulos jättämisenä sekä epäreiluna pelaamisena. Kiusaaminen saattoi johtaa jopa koulun vaihtoon, koululiikunnasta vapautumiseen sekä ylipäättään negatiiviseen suhtautumiseen liikuntaan ja kielteiseen minäkuvaan.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä kysyin, minkälaisia kaksijakoista sukupuolta korostavia käytänteitä sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksissa ilmenee. Koululiikuntakokemuksien sukupuolittavien käytänteiden teemoiksi nousivat pukuhuoneet sekä liikunnan toteuttaminen erillisopetuksena. Sukupuolen perusteella tehty jako kahteen tilaan, tyttöjen ja poikien erillisiin pukuhuoneisiin, aiheutti ongelmia. Pukuhuoneissa

koettiin muun muassa häpeän ja ahdistuksen tunteita. Haasteita aiheuttivat pukuhuoneiden muut oppilaat, oman kehon paljastuminen sekä tunne siitä, että on joutunut väärään pukuhuoneeseen. Pukuhuonetilanteiden ahdinko ratkaistiin omin neuvoin vaihtamalla vaatteet koulun vessoissa, tai välttämällä vaatteiden vaihtoa täysin.

Erillisopetuskäytänteet korostivat jo lähtökohtaisesti kaksijakoista sukupuoliajattelua, ryhmävaihtoehtojen ollessa tyttö- tai poikaryhmä. Erillisopetusryhmissä liikuntatuntien sisällöt osoittautuivat sukupuolittuneiksi. Eroja ryhmien välillä ilmeni muun muassa jääläjien, palloilulajien sekä tanssin toteutuksessa. Kokemuksista kävi ilmi, että esimerkiksi jääläjit toteutettiin tyttöjen ryhmässä pääosin kaunoluisteluna, kun taas poikien ryhmässä pelattiin jääkiekkoa. Sukupuolittuneisuutta ilmeni myös välineiden käytössä. Osa haastateltavista totesi pelanneensa pehmeämmillä välineillä ollessaan tyttöjen liikuntaryhmässä, kun taas poikien liikuntaryhmässä pelattiin tavanomaisilla, ”oikeilla” välineillä. Lisäksi erontekoja tehtiin opettajien pedagogisissa valinnoissa. Tyttöjen liikuntaryhmissä harjoiteltiin enemmän tekniikkaa, kun taas poikien ryhmä pääsi nopeammin pelaamaan.

8 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus sitoutuvat vahvasti toisiinsa. Laadukkaassa ja luotettavassa tutkimuksessa eettisyys ohjaa tutkijan valintoja esimerkiksi tutkimussuunnitelman ja -asetelman suhteen. Toisaalta, eettinen kestävyys ei kuitenkaan suoraan takaa tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, 127.)

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tiedeyhteisössä onkin monia näkemyksiä siitä, miten laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134). Päädyin tarkastelemaan tämän tutkimuksen luotettavuutta koko tutkimusprosessia ja omaa toimintaa tutkijana arvioiden, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 211) ohjaavat.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) esittävät, että luotettavuuden arvioinnissa tulisi ensinnäkin tarkastella tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta. Tämän tutkimuksen kohteena olivat sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemukset. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta ja keskustelua kasvatuksen kentällä sukupuolen moninaisuudesta ja sukupuolidysforiasta. Lisäksi tarkoituksena oli tuoda esiin sukupuolidysforiaa kokevan näkökulma koululiikuntaan, minkä liikuntakasvattajat voivat ottaa huomioon yhdenvertaisemman ja sukupuolitietoisemman liikunnanopetuksen mahdollistamiseksi. Tutkimuksen tarkoituksessa onnistuttiin tässä kontekstissa monipuolisesti. Tarkoitus tietoisuuden lisäämisestä linkittyy erityisesti tutkimuksen teoriataustaan, jossa tarkastellaan sukupuolen moninaisuutta ilmiönä tarkemmin. Keskustelun lisäämisen ja sukupuolidysforianäkökulman esiin tuomisen tarkoitus taas korostuu tutkimuksen tuloksissa.

Luotettavuuden tarkastelussa on myös syytä pohtia tutkijan sitoutuneisuutta tutkimuksen tekoon (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140). Tämä tutkimus oli minulle hyvin merkityksellinen prosessi monestakin näkökulmasta. Sukupuolen ja koululiikunnan suhde on kiinnostanut minua jo pitkään, ja teinkin kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena tässä tutkimuksessa tarkasteltavista aiheista. Mainitsin jo tuolloin mielenkiintoiseksi jatkotutkimusaiheeksi koululiikuntakokemusten selvittämisen sukupuolivähemmistöjen näkökulmasta, ja toteutin ajatukseni tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen toteutusprosessia selostettiin hyvin yksityiskohtaisesti, mikä lisää luotettavuutta edelleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 227). Aineiston keruun liittyvät tekijät, kuten tutkimusjoukkoon, haastattelutilanteeseen ja haastattelutekniikkaan liittyvät asiat selostettiin kattavasti. Seurasin hyvin tarkasti IPA-menetelmän asiantuntijoiden (Smith, Flowers & Larkin, 2009) ohjeita analyysin toteuttamiseksi ja kuvailin analyysiprosessia vaihe vaiheelta yksityiskohtaisesti. Aineiston analyysiprosessin kuvailun tueksi esittelin myös esimerkkejä litteraatteihin tekemistäni kommentteista taulukon avulla.

Tutkijan on tärkeää arvioida myös omaa toimintaansa haastattelutilanteissa (Hirsjärvi ym., 2007, 227). On syytä nostaa esiin, että tämä tutkimus oli ensimmäinen toteuttamani tieteellinen tutkimus. Täten kehitettävää jäi esimerkiksi haastattelijan roolin toteuttamiseen. Haastattelunauhoitteita kuunnellessani huomasin, etten osannut aina tarttua haastateltavien mielenkiintoihin puheenvuoroihin ja kysyä niistä tarkentavia kysymyksiä. Täten osa haastatteluista jäi joiltain osin ehkä pintapuolisiksi. Onnistuin kuitenkin keräämään aineistoa kaikista teemoista, jotka haastattelurunkoon asetettiin ja analyysissa onnistuin nostamaan esiin toistuvia, haastatelluille tärkeitä teemoja.

Aineistoa arvioidessa on syytä pohtia vastaako se tutkimuskysymyksiin riittävällä tavalla (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 17). Tätä voidaan arvioida saturaation kautta, eli tarkastelemalla, olisivatko uudet haastateltavat tuoneet tutkimuskysymyksien kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, 62). Tässä tutkimuksessa aineistoa kertyi viidestä haastattelusta hyvin monipuolisesti ja tutkimuskysymyksiin saatiin kattavasti vastauksia. Vaikka haastatteluista nousi monia koko aineiston läpi leikkaavia teemoja, olivat liikuntakokemuskertomukset kuitenkin henkilökohtaisia ja erilaisia. Täten haastateltavien määrän lisääminen olisi voinut tuoda uutta tietoa tutkimukseen, joskaan en kokenut sitä tarpeelliseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tutkimusväline ja esitellyt tulokset aina tutkijan valinnan perusteella nostetut (Eskola & Suoranta, 1998, 211). Onkin mahdollista, että mikäli toinen tutkija olisi tulkinnut haastatteluaineistoa, olisi tulosesioon nostettu erilaisia teemoja. Lisäksi on syytä tunnistaa mahdollisuus siihen, että haastateltavat eivät olisi samaa mieltä kanssani kaikista tekemistäni tulkinnoista, vaikka pyrin siihen, että toin haastateltavien kokemukset esiin mahdollisimman alkuperäisessä muodossaan. Tulosten tulkinnan luotettavuutta lisäsivät kuitenkin suorat aineistokatkkelmat (Hirsjärvi ym., 2007, 228), joilla valotin tulosten esittelyä ja omaa analyysiani. Lainasin lisäksi katkelmia

kaikkien haastateltavien haastatteluista, ja pyrin tällä ottamaan jokaisen haastattelun kokemukset huomioon.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettiset kysymykset korostuvat erityisesti kvalitatiivisissa tutkimuksissa, joissa tiedonkeruumenetelmät voivat olla hyvinkin vapaita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 125). Eettisyyttä tarkastellessa on syytä pohtia jo tutkimusaiheen valintaa, sillä sekin on osaltaan eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 125). Tämän tutkimuksen aiheena ovat sukupuoli-dysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemukset. Valitsin tämän aiheen oman mielenkiintoni lisäksi myös siksi, että koin tarvetta koululiikunnan ja sukupuolen moninaisuuden suhteen sekä sen ongelmakohtien esiin tuomiseen. Tutkimukseni aihe on eettisesti kestävä, koska pyrin kokemusten esille tuomisen kautta antamaan kasvattajalle näkökulmia yhdenvertaisemman liikunnanopetuksen toteutukseen. Valitsin tutkimusjoukkoa rajaavaksi tekijäksi sukupuoli-dysforian kokemukset, koska koin, että kyseinen raja ei määrittele, tai loukkaa kenenkään sukupuoli-identiteettiä. Myös tämä valinta tukee eettisyyttä tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy vahvasti myös kysymykset tutkittavien suojasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131). Tätä pyrin vahvistamaan jo haastattelukutsussani, jossa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, syistä sen toteutukseen sekä haastattelun kulusta. Lisäksi toin esiin, että aineistoa käsittelee ainoastaan tutkija itse sekä että tutkimuksessa varmistetaan jokaisen haastateltavan henkilöllisyyden suojaaminen. Haastateltavien vapaaehtoisuus taas ilmeni siinä, että kaikki tutkimukseen osallistuneet ilmoittivat omatoimisesti halukkuudestaan osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksessa haastateltavilta poistettiin kaikki tunnistetiedot, eli nimi, yhteystiedot sekä syntymäaika. Epäsuorien tunnistetietojen käyttäminen riippuu kuitenkin haastattelun aiheesta (Kuula & Tiitinen, 2010, 452). Täten ilmoitin haastateltavien iän ja kuvailin heidän käsitystään omasta sukupuoli-identiteetistään. Koin molemmat tiedot tarkoituksenmukaisiksi, koska sukupuoli-identiteetin ja iän tietäminen auttaa ymmärtämään haastateltavan koululiikunnan ajankohdallista kontekstia paremmin sekä selittämään kokemuksia kokonaisvaltaisemmin. Tutkimushaastattelut nauhoitettiin henkilökohtaisen puhelimeni ja tietokoneeni nauhoitusohjelmilla. Nauhoitteiden laadun varmistamisen jälkeen poistin nauhoitteet puhelimestani, jolloin ne olivat vain yhdessä paikassa, tietokoneeni kansiossa, johon vain minä tiesin salasanan. Litteraattien valmistuttua poistin äänitteet lopullisesti

myös tietokoneeltani. Näin pidin huolta tutkittavien suojasta koko tutkimusprosessin ajan.

9 Pohdintaa

Sukupuolen moninaisuus ilmiönä on hyvin laaja ja sitä hahmotetaan monien eri käsitteiden avulla. Lisäksi käsitteet muuttuvat ajan myötä, kun tietoa ja tutkimusta saadaan lisää. Juuri siksi niiden tarkastelu ja tutkimuksen teko on ajankohtaista ja ehdottoman tärkeää. Hyvä esimerkki tästä on transgender -käsite, joka on korvattu nykypäivänä muunsukupuolisuuden käsitteellä (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2018). Transgenderiin viitataan monessa tämän tutkimuksen merkittävässä lähdekirjallisuudessa (esim. Huuska, 2008; Vilkka, 2010; Lehtonen, 2003) ja käytin sitä vielä myös itse kandidatin työssäni. Käsitteiden runsaus ja jatkuva uudistuminen voikin johtaa siihen, ettei kasvattajilla ole ajankohtaista tietoa ilmiöstä, jolloin he eivät osaa myöskään toimia, tai käsitellä ilmiötä tarkoituksenmukaisesti. Myös minulle selvisi monia uusia käsitteitä vasta tutkimuksen teon myötä. Sen vuoksi toivonkin, että tämän tutkimuksen kautta kasvattajat saisivat tietoa sukupuolen moninaisuudesta ja sen ilmenemisestä koulukontekstissa.

Tässä tutkimuksessa tuotiin esiin sukupuolidysforiaa peruskouluaiikana kokeneiden näkökulma koululiikuntaan. Toivon, että tämän näkökulman kautta käsitykset sukupuolesta kaksijakoisena ja vain tietyt ominaisuudet omaavana ilmiönä vähitellen purkautuisivat niin koululiikunnan kentällä kuin yleisestikin. Lisäksi toivon, että liikuntakasvattajat huomioisivat herkemmin liikuntatuntien tilanteet, joissa ajattelua sukupuolen kaksijakoisuudesta korostetaan ja joissa sukupuolille liitetään vain tiettyjä ominaisuuksia. Koululiikunta mahdollistaa parhaimmillaan monia oppilaan hyvinvointia tukevia asioita: myönteisen minäkuvan kehittymistä, mahdollisuutta itseilmaisuuksiin ja liikkumisen iloon (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017). Eräällekin tämän tutkimuksen haastateltavalle koululiikunta mahdollisti ainoat hetket liikkua yhdessä vertaisten kanssa. Toisaalta liikuntatunnit voivat osoittautua hyvinkin haastaviksi ja epämiellyttäviksi, kuten tässä tutkimuksessa kävi ilmi. Siksi on äärimmäisen tärkeää, että liikuntakasvattajat tarttuvat näihin sukupuolioloihin ja purkavat niitä tietoisesti toiminnassaan.

On tunnistettava, että opettajilla ja muilla kasvattajilla on paljon asioita, joihin heidän tulisi opetuksessaan kiinnittää huomiota. Kaksijakoiseen sukupuoleen liittyvien oletusten ja käytänteiden purkaminen ei ole niistä helpoin ja se vaatiikin tietoista ponnistelua. Jämsän (2008c, 105-106) mukaan kasvattajat ja muut ammattilaiset eivät välttämättä näe sukupuoliolosten ja käytänteiden purkamista olennaisena tehtävänä, koska ne eivät kosketa heidän yhteisöään, tai suurta ihmisjoukkoa ylipäätään. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että oppilaan sukupuoli-identiteetti, sukupuoliristiriidan kokemukset sekä su-

kupuolidysforia eivät välttämättä näy ulospäin ollenkaan (Jämsä, 2008a, 21). Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että neljä viidestä haastateltavasta ei kertonut opettajalleen sukupuolidysforian kokemuksista lainkaan. Ei siis ole syytä olettaa, ettei ilmiö koskettaisi kaikkia ihmisiä siksi, että se ei ole niin näkyvä.

Kuten Jämsä (2008c, 106) esittää, kaksijakoista sukupuolta olettavien käytänteiden purkamisesta hyötyvät kaikki ihmiset sukupuoli-identiteettiin katsomatta. Se mahdollistaa kaikille ihmisille vapauden sellaisen sukupuoli-identiteetin ilmaisuun, mikä itselle tuntuu hyvältä sekä mahdollisuuden tavoitella esimerkiksi ammattia, mitä kaksijakoinen sukupuolijärjestelmä ei arvota. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietämystä sukupuolen moninaisuudesta ja koululiikunnasta lähtökohtaisesti kasvattajille, koen, että tutkimuksesta hyötyvät muidenkin alojen ammattilaiset. Koululiikuntakokemuksissa ilmenneet haasteet eivät nimittäin välttämättä jää vain kouluajalle. Sukupuoleen perustuva syrjintä ja pukuhuonevalinnan haasteet saattavat seurata sukupuolidysforiaa kokevaa vielä pitkälle työelämäänsä saakka. Ongelmia voi kohdata esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksissa, terveydenhuollon palveluissa ja muissa ympäristöissä, joissa oletus sukupuolen kaksijakoisuudesta on vielä vahvasti läsnä. Vaikka sukupuoli-identiteetti tai sukupuolen ilmaisu ei välttämättä vaikuta erilaisiin palveluihin tai tilanteisiin lainkaan, voi huomiotta jättäminen olla hyvinkin vahingollista (Jämsä, 2008a, 21).

Karvinen (2010, 113) toteaa, että lapsen sukupuolen kokemiseen ei voi vaikuttaa, mutta tasapainoisen kasvun tukemiseen voi. Siksi lapselle tulisikin mahdollistaa kasvu ympäristö, jossa sukupuolisuuden ja sukupuoleettomuuden ympärille rakennetaan kunnioitusta ja hyväksyntää. Tämä pätee myös lapsen omaan sukupuolen kokemukseen, sillä on tärkeää, että lapsen ympärillä on aikuisia, jotka olettamatta ja kannustaen tukevat kasvua ja auttavat sukupuoleen liittyvissä kysymyksissä. On tietysti selvää, että lapsi tulee vielä kohtaamaan kaksijakoista sukupuoliajattelua joissain tilanteissa. Tällöin aikuisilta kuitenkin vaaditaan herkkyyttä puuttua näihin oletuksiin ja pysähtyä pohtimaan niitä lapsen kanssa. Jokaisen tulisi saada kasvaa aikuiseksi ympäristössä, jota sukupuolisesti kaksijakoiset maailmankuvat eivät rajoita.

Tässä tutkimuksessa keskityin sukupuolidysforiaa kokeneiden koululiikuntakokemuksiin. Olisi kuitenkin mielenkiintoista jatkaa tutkimusta selvittämällä sukupuolidysforiaa kokeneiden kokemuksia esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista rajata tutkimusjoukko vain tiettyyn vähemmistöryhmään, esimerkiksi muunsukupuolisiin ja heidän kokemuksiinsa. Samasta tutkimusaiheesta saisi myös varmasti erilaisia näkökulmia esiin erilaisen analyysimenetelmän kautta. Ajankohtaisen tutkimuksen tekeminen

on joka tapauksessa aina tarkoituksenmukaista, jotta sukupuolen moninaisuus tulisi näkyvämmäksi yhteiskunnassamme.

Lähteet

Aarnipuu, T. (2008). Trans: Sukupuolen muunnelmia. Helsinki: Like.

Alanko, K. (2014). Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 72. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Luettu 17.3.2020. Saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sateenkaarinuori.pdf>

Berg, P. (2007). Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla. Nuorisotutkimus 25:2, 32-51. Luettu 25.4.2020. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2007/2/sukupuoli.pdf>

Berg, P. (2010). Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. (s. 79–84). Juva: PS Kustannus.

Berg, P & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education, Gender and Education, 22:1, 31-46. Luettu 7.4.2020. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/09540250902748184>

Butler, J.(2006). Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous (suom. Pulkkinen, T & Rossi, L.). Helsinki: Gaudeamus.

Buzuvis, E. (2011). Transgender student-athletes and sexsegregated sports: Developing policies of inclusion for intercollegiate and interscholastic athletics. Seton Hall Journal of Sports and Entertainment Law 21, 1–60. Luettu 4.3.2020. Saatavilla: http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=sports_entertainment

Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Víctor Pérez-Samaniego, V. & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. Physical Education and Sport Pedagogy 23, 103-116. Luettu 1.4.2020. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/17408989.2017.1341477?scroll=top&needAccess=true>

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Garcia, C. (2011). Gender Expression and Homophobia, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 82:8, 47-49. Luettu 3.4.2018. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2011.10598678>

Hidalgo, M. A., Ehrensaft, D., Tishelman, A. C., Clark, L. F., Garofalo, R., Rosenthal, S. M., Prack, N. P. & Olson J. (2013). The gender affirmative model: What we know and what we aim to learn. Human Development, 56(5), 285–290.

Hill, G., Hannon, J. & Knowles C. (2012). Physical Education Teachers' and University Teacher Educators' Perceptions Regarding Coeducational vs. Single Gender Physical Education. The Physical Educator 69, 265–288. Luettu 2.3.2020. Saatavilla: <http://js.sagepub.com/pe/article/view/2831/2602>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita (13. osin uud. p.). Helsinki: Tammi.

Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla. Eri-tyistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkoke-
mukset toisen asteen oppilaitoksissa. Sisäasiainministeriön julkaisut 11/2011. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. Luettu 20.4.2020. Saatavilla: <http://docplayer.fi/4047126-Tyoelamassa-va-paa-ajalla-lasten-ja-nuorten-ko-kema-syrjinta-suomessa.html>

Huuska, M. (2008). Intersukupuolisuus ja transihmisyyt. Teoksessa Jämsä, J. (toim.) Sateenkaariperheet ja hyvinvointi. Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville. (s. 48-59). Juva: PS-kustannus.

Hästbacka, N. & Sirén, I. (2017). "Ehkä ne on senkin takia ollu hiljaa". Ammattilaisten valmiudet kohdata sateenkaarinuoria ja huomioida moninaisuutta päihde- ja mielenterveystyössä. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 114. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Luettu 13.2.2020. Saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/sateenkaarinuoret_raportti_verkko.pdf

Ilmanen, K. & Voutilainen, T. (1982). Jumpasta tiedekunnaksi: suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta 1882–1982. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja nro 84. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslähti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslähti, A. (toim.), Liikuntapedagogiikka (s. 12-21). Jyväskylä: PS-kustannus.

Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2011). Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa? Teoksessa Laitinen, S., Hilmola, A. (toim.), Taito- ja taideaineiden oppimistulokset (s. 237-248). Raportit ja selvitykset 111/2011. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 2.2.2020. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf

Jämsä, J. (2008a). Mitä moninaisuuden kohtaaminen vaatii ja antaa? Teoksessa Jämsä, J. (toim.), Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville (s. 20-25). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jämsä, J. (2008b). Suomalaiset sateenkaariperheet. Teoksessa Jämsä, J. (toim.), Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville (s. 26-47). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jämsä, J. (2008c). Ammatillisia työkaluja moninaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa Jämsä, J. (toim.), Sateenkaariperheet ja hyvinvointi: Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville (s. 98-117). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempi-
nen, M. & Kajander, V. (2016). Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa (2. muutettu painos.). Helsinki: Opetushallitus. Luettu 30.4.2020. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvo-tyo_on_taitolaji.pdf

Karvinen, M. (2010). Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko E., Palmu, T., & Tani, S. (toim.), Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa (s. 111-132). Juva: PS-Kustannus.

Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus. Luettu: 4.4.2020. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf

Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa Hentilä, J., Nissinen, J., Stålström, O. & Tuovinen, L. (2011). Saanko olla totta?: Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus (s. 260-270). Helsinki: Gaudeamus.

Koivusalo, I. (1982). Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena 1843-1917. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Kokkonen, M. (2012). Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen syrjintä liikunnan ja urheilun parissa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2012:5. Luettu 1.4.2020. Saatavilla: <http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/45/vahemmistot.pdf>

Kokkonen, M. (2015). Sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuneisuus koululiikunnan kompastuskivinä: Kuvaileva kirjallisuuskatsaus. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 46(5), 460-472. Luettu 20.3.2020. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/46/5/sukupuol.pdf>

Kokkonen, M. (2017). Liikuntapedagogiikan yhdenvertaisuus – sukupuoli ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), Liikuntapedagogiikka (s. 455-484). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), Haastattelun analyysi (s. 446-459). Tampere: Vastapaino.

Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan (2. uud. p.). (s. 16-24). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Lahti, J. (2017). Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), Liikuntapedagogiikka (s. 24-40). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity, *Physical Education and Sport Pedagogy*, (14)1, 1-17. Luettu 25.3.2020. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408980701345832?needAccess=true>

Larsson, H., Redelius, K. & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* (16)1, 67-81. Luettu 29.3.2020. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2010.491819?needAccess=true>

Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yli-opistopaino. Luettu 17.3.2020. Saatavilla: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/lehtonen/seksuaal.pdf>

- Lehtonen, J. (2006). Seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuus koulun käytännöissä ja nuorten elämässä. teoksessa E. Asikainen (Toimittaja), Pysäytyskuvia: sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja koulun arjessa (s. 49-64). Joensuu: Joensuun yliopisto. Luettu 12.3.2020. Saatavilla: <https://docplayer.fi/2730735-Pysaytyskuvia-sukupuoli-ja-seksuaalisuus-nuorten-elamassa-ja-koulun-arjessa-eija-asikainen-toim.html>
- Lehtonen, J. (2007). Seksuaaliseen suuntautumiseen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvä syrjintä. Teoksessa Lepola, O. & Villa, S. (toim.), Syrjintä Suomessa 2006 (s. 18-65). Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Lehtonen, J. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi” – heteronormatiivisuus eri kouluasteilla. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa (87-110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. (2011). Tutkimuksen voimasanat (198 s.). Helsinki: WSOYpro.
- Lyu, M. & Gill, D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes, Educational Psychology, 31:2, 247-260. Luettu 4.3.2020. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>
- Meinander, H. (1992). Koululiikunta etsii paikkaansa. Teoksessa Pyykkönen, T. (toim.), Suomi uskoi urheiluun: Suomen urheilun ja liikunnan historia (283-301). Helsinki: VAPK-kustannus.
- Osborne, K., Bauer, A. & Sutliff, M. (2002). Middle school students' perceptions of coed versus non-coed physical education. Physical Educator 59 (2), 83–89. Luettu 4.4.2020.
- Parekh, R. (2016). What is gender dysphoria? American Psychiatric Association. Luettu: 1.4.2020. Saatavilla: <https://www.psychiatry.org/patients-families/gender-dysphoria/what-is-gender-dysphoria>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 10.2.2020. Saatavilla: http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/131648_Lii-kunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf
- Pirkanen, J. & Kilpiä, J. (2019). Opas intersukupuolisen lapsen perheelle ja läheisille. Seta-julkaisuja 29. Luettu: 1.4.2020. Saatavilla: <https://www.drop-box.com/s/c4enp0vhiv32yow/ISperheet2019.pdf?dl=0>
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rossi L-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen (s. 21-38). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), Haastattelun analyysi (s. 424-431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), Haastattelun analyysi (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus. (2018). Sukupuolen moninaisuuden sanasto. Luettu: 27.3.2020 Saatavilla: <https://sukupuolenosaamiskeskus.fi/sukupuoli/sukupuolen-moninaisuus/sukupuolen-moninaisuuden-sanasto/vill>

Taavetti, R. (2015). ”Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä...”: Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimus-verkosto: Seta.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2019). Yhdenvertaisuus ja syrjintä. Luettu: 23.4.2020. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/yhdenvertaisuus-ja-syrjinta#rakenteellinen>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. 2011. Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasaarvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33.

Vilka, H. (2010). Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Juva: PS-kustannus.
Wuolio, E-L. & Jääskeläinen, L. (1993). Kyykkyy, ylös!: 150 vuotta koululiikunataa. Liikuntatieteellinen seura, Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 136, Helsinki.

Liitteet

LIITE 1

Taustatiedot:

- Ikä
- Kotipaikkakunta
- Perhetausta
- Liikuntatausta

Haastatteluteemat

Kertoisitko omasta sukupuoli-identiteetistäsi?

- Milloin sukupuolidysforian kokeminen alkoi?
- Milloin identiteettisi selkiintyi?

Mikä on oma suhteesi liikkumiseen ja liikuntaan?

- Liikutko vapaa-ajallasi? Onko sinulla liikuntaharrastuksia?
- Mistä suhtautumisesi liikuntaan johtuu?
- Onko suhtautumisesi muuttunut ajan kuluessa?

Kuvaile koululiikuntaympäristöäsi

- Minkälaiset tilat liikuntatunneillasi oli käytössä?
- Minkälainen ilmapiiri liikuntatunneilla vallitsi?
- Minkälaisia oppilaat olivat liikuntatunneilla? Entä opettajat?

Miten viihdyit koululiikuntaympäristössä?

- Minkälaisia tunteita koit?
- Olitko aktiivinen liikuntatunneilla?
- Olitko motivoitunut liikuntatunneilla?

Missä tilanteissa sukupuoli tuli esiin liikuntatunneilla?

- Toteutettiinko liikunnanopetuksesi yhteisopetuksena, vai erillisopetuksena?
- Näkyikö tunneilla heteronormatiivisuutta puheissa, tai teoissa?
- Aiheuttivatko pukuhuonetilanteet sinulle haasteita? Jos aiheuttivat, miten ne ratkaistiin?
- Näkyikö lajivalinnoissa sukupuolittuneisuutta? Miten koit koulu-uinnit?

- Koitko syrjintää oppilaiden taholta? Entä liikunnanopettajien?

Haluatko vielä kertoa koulun liikuntakokemuksistasi jotain, mitä en ole osannut kysyä tai mitä et ole tullut vielä kertoneeksi?